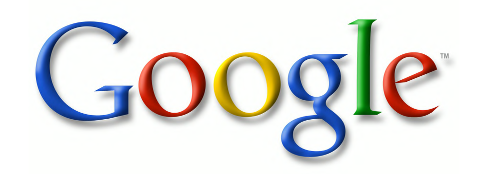
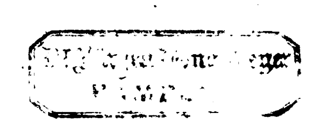






Zur Frage

über die

Reform der Gymnasien.

Von

Dr. Karl Gustav Heiland,

Oberlehrer am Königlichen Domgymnasium
zu Halberstadt.

Halle,
Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses.
1850.

Inhalt.

Seite

I. Der Standpunkt. Die Reformfrage für Preußen . . . 1
II. Die Theorie der Real- oder höheren Bürgerschulen . . . 4
III. Das Revolutionsjahr 1848 6
IV. Die wirklichen Bedürfnisse. Die Leistungen der Realschule. Die drei unteren Classen 8
V. Die Theorieen 11
VI. Das realistische Princip der Vielwisserei und das Gymnasialprincip der Selbstthätigkeit 13
VII. Das Utilitätsprincip und das Princip der idealen Humanitätsbildung 15
VIII. Die antike und die moderne Bildung. Die Bedeutung der Fremde und Ferne für die Pädagogik. Das classische Alterthum 18
IX. Die Frage über die Gleichberechtigung der einzelnen Disciplinen 21
X. Die Anklage der Männer aus der alten Schule gegen die Gymnasien. Das Zuvielerlei — und das Zuvielunterrichten. Die Concentration und die Methode 22
XI. Wesen und Bedeutung des Sprachunterrichts 27
XII. Die national-deutsche Bildung. Bedeutung des classischen Alterthums, besonders des Griechenthums für dieselbe . . 31
XIII. Die Interpretationsmethode der Classiker. Die ästhetische Erklärung. Die litterarhistorischen Einleitungen. Die cursorische und statarische Lectüre. Kanon der Lectüre 42
XIV. Die Frage über die Priorität des Griechischen vor dem Lateinischen 51
XV. Bedeutung des Griechischen für ideal-humane Bildung. Die griechische Lectüre. Erweiterung des Griechischen . . 54
XVI. Beginn des Griechischen in Tertia. Der einjährige Cursus in Tertia 60

Seite
XVII. Die Bedeutung des lateinischen Sprachunterrichts. Das Lateinische und das Deutsche. Die Priorität des Lateinischen vor dem Französischen. Das Lateinschreiben. Das Lateinsprechen. Die Lectüre 63
XVIII. Der grammatische Unterricht. Die Stundenzahl für die alten Sprachen 73
XIX. Das Privatstudium. Die Arbeitstage 76
XX. Die Schulausgaben der lateinischen und griechischen Schriftsteller 81
XXI. Der deutsche Unterricht. Die Litteraturgeschichte. Die deutsche Lectüre. Die schriftlichen Aufsätze. Die freien Vorträge . 85
XXII. Die Mathematik und die Naturwissenschaften. Die Geschichte und Geographie 95
XXIII. Die sittliche Zucht. Der Religionsunterricht 99
XXIV. Lectionsplan für ein vollständiges Gymnasium . . . 106
XXV. Schlußwort 106



I.

Die vorliegende Schrift ist vom Standpunkte der Reaction geschrieben. Sie reagirt gegen den pädagogischen Radicalismus, der von den Stürmen des Jahres 1848 getragen in der Gymnasialpädagogik tabula rasa zu machen und die Anerkennung der Revolution auch im Gebiete des höheren Schulwesens durchzuführen bemüht ist. Nachdem sich die Stürme etwas gelegt und die Dämonen der Revolution gebändigt oder zur Besonnenheit zurückgeführt sind, dürfte der Zeitpunkt gekommen sein, dem Positiven in der Gymnasialbildung das Wort zu reden und die ehrwürdigsten Institutionen unserer Vorfahren gegen die von einer irregeleiteten Zeitrichtung getragenen und Oberflächlichkeit der Bildung, so wie Frühreife des Characters erstrebenden Bewegungen der modernen Reformatoren in Schutz zu nehmen. Ohne Ahnung der geheimnißvollen Kraft und Bedeutung und des positiven Kernes, den alles geschichtlich Ueberlieferte in sich trägt, beeifert man sich, vom Standpunkte abstracter Theorieen und Principien aus das Alte in Trümmer zu schlagen und unbekümmert, ob das neue Experiment gelingen werde, nach trotzigem Bruche mit der Vergangenheit ein neues Gebäude auf neuer Grundlage aufzurichten.

Den sächsischen Gymnasiallehrern konnte man es verzeihen, daß sie von den nach Um- und Neugestaltung aller öffentlichen Verhältnisse ringenden Ideen der letzten Jahre mächtig ergriffen wurden und ernstlich daran dachten, die innere Einrichtung der höheren Schulen mit den berechtigten Forderungen der Zeit in Einklang zu bringen. Die Erfahrungen und Wahrnehmungen, auf die Köchly seine Vorschläge für die Reform der Methode in den philologischen Disciplinen be-

gründet, sind vorzugsweise auf heimathlichem Boden gesammelt, und es war längst nicht zu verkennen, daß die Einseitigkeit, mit der man dort noch immer das philologische Princip aufrecht erhielt und auf die formell bildende Kraft der alten Sprachen den alleinigen Accent legte, in Widerspruch mit einer Zeit gerathen mußte, die unter allgemeiner Bildung schon längst etwas mehr verstand, als Kenntniß des Alterthums, und die alt-classischen Studien auch für andere, gleich wichtige und hohe Zwecke pflegte und nicht bloß für eine abstract-formale Bildung des jugendlichen Geistes. Beide Standpunkte sind historisch überwunden. Der erste Standpunkt ist der der alten Humanisten und gehört einem Zeitalter an, in dem die Kenntniß des classischen Alterthums das einzige höhere Bildungsmittel war und sein konnte und als solches Selbstzweck war; auf dem zweiten stehen diejenigen neueren Humanisten, die den entschiedenen Gegensatz, in den die Gymnasien durch jene Einseitigkeit mit der deutschen Bildung gekommen waren, dadurch auszusöhnen versuchten, daß sie, ausgehend von dem vielfach mißverstandenen und einseitig aufgefaßten Begriffe formaler Bildung die Alterthumsstudien als das beste Mittel für eine allseitige Ausbildung der geistigen Kräfte festhielten. Weder jene materielle Erkenntniß des Alterthums, noch die aus den classischen Studien gewonnene formale Bildung sind die letzten Zwecke des Gymnasiums, sondern beide in ihrer wahrhaften Vereinigung sind das vorzüglichste Mittel zu einer wahrhaft idealen und humanen Bildung zu gelangen, für welche das Gymnasium auch andere in dem modernen Bildungsleben wurzelnde Mittel nicht verschmäht und verschmähen darf, wenn es seine Bestimmung erreichen will. Die Aufgabe des Gymnasiums ist aber nicht in einer ausschließlich gelehrten Bildung zu suchen, sondern darin, daß es mit einer höheren Menschenbildung die allgemeine Vorbildung für die höheren wissenschaftlichen Studien auf nationaler christlicher Grundlage gewähren will.

In Preußen dagegen hat die Umsicht und Weisheit der Behörden nichts versäumt, um die Gymnasien schon längst mit den vernünftigen Forderungen der Zeit in Uebereinstim-

mung zu bringen, indem man für die Reform den Weg einschlug, der durch die geschichtliche Entwickelung unseres Volkes vorgezeichnet war. Eine gesunde Pädagogik fordert, daß der deutsche Jüngling dieselben Bahnen durchwandele, welche das deutsche Volk gegangen ist. Die Hauptfactoren aber der Bildung, durch welche unser Volk genährt und gepflegt ist, durch welche es auf den gegenwärtigen Standpunkt seiner Cultur erhoben ist, sind: das Christenthum, das classische Alterthum, die eigene Litteratur, die Litteratur der modernen Völker und die Wissenschaft von der Natur. Alle diese Bildungsstoffe hat der deutsche Geist in sich aufgenommen und die Concentration derselben bildet die christlich-germanische Weltanschauung, in der sich der Geist der neuen Zeit ebenso characteristisch ausgeprägt hat, wie in der griechisch-römischen der antike. Wenn sich in dieser Weltanschauung somit alle wahrhaft menschliche Bildung und das gesammte Resultat der geschichtlichen Entwickelung der Menschheit vereinigt, so gehört das gerade zu der Haupteigenthümlichkeit des deutschen Volksgeistes, daß in ihm das allgemein-Humane mit dem individuell-Nationalen wesentlich zusammenfällt. Dieselben Stoffe müssen aber auch den Jüngling bilden, der in dieser Welt und für dieselbe erzogen wird, dessen humane und nationale Ausbildung ihn fähig machen soll, die Aufgaben seines Volkes und seiner Zeit zu verstehen. Nur das Verständniß aller Vorbedingungen, durch welche der deutsche Volksgeist seinen gegenwärtigen Gehalt und seine jetzige Ausprägung erhalten hat, kann ihn gründlich befähigen, auch für sein Theil daran zu wirken und zu arbeiten, daß die Nation in ihrer organischen Entwickelung weiter geführt werde.

Wenn sichtbare Erfolge der angeordneten Reformen nicht sogleich hervortraten, so trug zum Theil die Zähigkeit der alten Philologen, die die Aufnahme der neuen Disciplinen neben der classischen Philologie nicht eben begünstigten, zum Theil aber auch und hauptsächlich der Mangel an tüchtigen Lehrern und an einer zweckmäßigen Methode in den neuen Unterrichtsgegenständen die Schuld. Waren doch bis dahin die Philologen fast in dem alleinigen Besitze der höheren Pädagogik, und

was die Methode betrifft, so konnte man unmöglich erwarten, daß die jungen Disciplinen das sofort mitbringen würden, was sich bei den alten Sprachen gleichsam als von selbst verstanden dargeboten hatte und durch lange Erfahrung und Praxis so ausgebildet und vervollkommnet war, daß es sich selbst in den Händen der schlechtesten Lehrer bewährt hatte. Einzelne Gymnasien und einzelne Lehrer mochten immerhin, wie es denn auch unbestritten der Fall gewesen ist, rühmliche Ausnahme machen. In der neuesten Zeit hat sich das Verhältniß schon ganz anders gestaltet.

II.

Indeß statt auf diesem naturgemäßen Wege bessernd und nachhelfend vorwärts zu schreiten, macht man von anderer Seite her den Versuch, in der Pädagogik plötzlich ein leeres Feld zu statuiren und aus hohler Abstraction und Theorie heraus auf einem anderen Grunde als dem bisherigen einen planmäßigen Neubau zu unternehmen.

Der großartige Aufschwung, den durch Hilfe der bewunderswürdig vorgeschrittenen Naturwissenschaft die materiellen Interessen gewonnen hatten und das immer deutlicher hervortretende Streben nach nationaler Ausbildung wurden die kräftigsten Motive, einen völligen Bruch in der höheren Schulbildung herbeizuführen. Man entschlug sich einen Augenblick der Erinnerung an alle die Güter, die das deutsche Volk seinen höheren Bildungsanstalten verdankt, man besann sich nicht auf das freie England, wo die künftigen Wissenschaftsleute und Industriellen sich auf denselben Grundlagen allgemeiner Bildung für Kunst und Wissenschaft ebenso wie für Handel und Gewerbe vorbereiten, ja man war undankbar genug den unberechenbaren Einfluß, den die Pflege der classischen Studien auf das deutsche Volk geübt, in dem Grade zu verkennen, daß man alle Gebrechen unserer Nation dem antiken Bildungsgange zuschrieb, alle idealen Güter aber, in deren Besitze sie stolz ist, auf andere Rechnung brachte. In dem stolzen Wahne, daß unsere Bildung die Frucht eines

Baumes sei, den wir selber gepflanzt, brach man übermüthig mit der Vergangenheit und nahm sich den historischen Boden unter den Füßen weg.

Es entstanden die sogenannten höheren Bürger- oder Real-Schulen, die eine höhere Bürgerbildung neben der gelehrten Bildung der Gymnasien geben sollten und im Gegensatze zu ihnen eine moderne gegenüber der antiken, eine nationale gegenüber der griechisch-römischen, wie man wohl die Gegensätze mit etwas starker Uebertreibung, die beim Auftreten neuer Principien weniger auffallend ist, zu bezeichnen beliebte. Der Name „Realschulen" wurde später zum Theil aufgegeben, da man sich wohl noch zu rechter Zeit auf den darin liegenden Gegensatz einer realen Bildung, die das Leben gibt, zur wissenschaftlichen, mit der es die Schule allein zu thun hat, besinnen mochte.

Das neue Experiment zeigte, was man auch schon vorher hinlänglich wußte, daß allen Bildungsmitteln eine gewisse bildende Kraft inwohnt. Der starke Accent, mit dem man die moderne Bildung betonte, in stetem Hinblick auf die künftigen technischen und industriellen Zwecke des zu bildenden Bürgers, mußte nothwendig auf die Abwege zu dem unmittelbar Brauchbaren und Nützlichen führen und in die höheren Schulen das Utilitätsprincip bringen, vor dem sie sich bis dahin glücklich bewahrt hatten. Durch die besondere Pflege der neueren Sprachen, deren wissenschaftlichen Behandlung in der Schule bekanntermaßen nichts so sehr entgegensteht, als die immer hervortretende leidige Rücksicht auf ihre Brauchbarkeit, leistete diesem Princip eine hinlängliche Unterstützung. Eine so einseitige Auffassung des Nationalen ferner, die sich von dem Boden der geschichtlichen Entwickelung losmachen will, muß gerade bei einer Nationalität, die wie keine andere durch die Vereinigung der verschiedensten Elemente fortwährend nach Allgemeinheit gerungen, in Gefahr kommen, das Nationale mit dem Zeitgemäßen zu verwechseln. Wenn durch den Einzug des Utilitätsprincips in die höheren Bildungsanstalten das die idealen Güter der Menschheit bedrohende Streben nach materiellen Interes-

sen befördert wird, so wird durch die einseitige Auffassung des Modernen und Nationalen das zweite Hauptgebrechen unserer Zeit, die Epidemie der Frühreife, genährt und unterstützt.

Daß diese beiden Gebrechen in der Gegenwart vorhanden sind, wird der denkende Beobachter unserer Zustände nicht in Abrede stellen. Beide sind Ausartungen von an sich erfreulichen Erscheinungen. Wir freuen uns der materiellen Errungenschaften unserer Zeit, weil wir in ihnen Mittel zur Beförderung der geistigen Entwickelung der Menschheit sehen. Aber mehr als Mittel für höhere Zwecke dürfen sie nicht sein wollen, wenn das Jahrhundert nicht Gefahr laufen soll, um seine idealen Güter betrogen zu werden. Wir freuen uns der großen Bewegungen des deutschen Volkes, so weit sie edele Zwecke mit edelen Mitteln verfolgen, wir erkennen die volle Berechtigung an, daß der Mann, der etwas sein und leisten will im Leben, sein Volk und seine Zeit versteht. Aber wir können ein solches Verständniß nur für möglich halten, wenn er alle die Vorbedingungen, durch die wir geworden sind, was wir sind, durch strenge wissenschaftliche Studien sich zu eigen gemacht hat. Das ist die Aufgabe der höheren Schulbildung, daß der also gebildete Jüngling lerne, als Mann thätig und gestaltend in das praktische Leben einzugreifen. Aber wir muthen dem Jünglinge nicht zu, was wir von dem Manne fordern, und wir können es nicht als eine Probe der Erziehung und des Unterrichts ansehen, daß die Jugend außer dem für den künftigen Beruf unmittelbar Nützlichen und Brauchbaren auch noch mit frühreifer Weisheit über Dinge, die sie nicht verstehen und beurtheilen kann, räsonniren und absprechen lerne.

III.

Nachdem sich die der Gymnasialbildung feindlichen und widerstrebenden Elemente ausgeschieden und getrennt hatten, um selbstständig neben den Gymnasien ihren eigenen Weg zu gehen, konnte man erwarten, daß die Gymnasien, nachdem sie von diesen Gegnern befreit waren, von den Bewegungen

des Zeitgeistes unangefochten auch ihre Bahnen verfolgen durften. Allein die verhängnißvollen Erschütterungen der letzten Jahre rüttelten von Neuem an dem alten Bau der Gymnasien und bei dem pessimistischen Princip, von dem man im Jahre 1848 ausging, daß Alles in unserem Staatsleben faul und verderbt sei, fanden auch die Gymnasien wenig Anerkennung und Gnade, trotzdem daß bis dahin die höheren Schulen Preußens ein Gegenstand der Bewunderung und Nacheiferung des ganzen Auslandes waren. Zunächst machte sich in dem Lehrerstande der Wunsch nach einigen wahrhaft nothwendigen Veränderungen und Verbesserungen in seiner äußeren Stellung und in seinen Beziehungen zum Staate geltend, wobei es bei den radicalen Bestrebungen des Revolutionsjahres und bei dem Eifer, Alles nach Principien und Theorieen zu gestalten, allerdings nicht an Vorschlägen und Forderungen fehlte, die ohne allen praktischen Nutzen für Schule und Schüler oft nur persönliche Interessen verfolgten und mehr politische als pädagogische Bedeutung hatten. Wer erinnert sich nicht, mit welchem Eifer man hie und da das Princip des Wahlrectors verfocht, der aus dem Schooße des souveränen Lehrercollegiums mit einem Schatten von Ansehn und Einfluß auf Zeit gewählt werden sollte? oder des Antrags auf Schulsynoden mit einer Vertretung von Laien, die über alle inneren Fragen des Unterrichts, der Zucht und der Methode mitrathen und beschließen sollten? Vorschläge, über die jetzt vielleicht ihre eigenen Urheber ein ironisches Lächeln nicht unterdrücken können. Gleichzeitig aber traten die alten Gegner, die in unserem eigenen Heerlager verstärkt wurden durch eine große Anzahl von Lehrern, die, weil sie durch Neigung und Beruf mehr die realistischen und modernen Disciplinen des Unterrichts cultivirt haben, den philologischen Studien abhold sind, mit den alten Angriffen auf die Gymnasialbildung wieder hervor, und nicht zufrieden gestellt durch die vom Standpunkte einer vernünftigen und besonnenen Reform den neuen Bildungsmitteln gemachten Concessionen verlangte man einen immer mehr realistischen und modernen Zuschnitt unserer Gymnasien. In dem Drange dieser Bewegungen erfolgte die Ein-

berufung der Conferenz der Lehrer der höheren Schulen Preußens, in der man von einem gutgemeinten Streben nach Versöhnung mit dem sogenannten Zeitbewußtsein ausgehend neue, den Kern der Gymnasialbildung tief beeinträchtigende Concessionen gemacht hat.

IV.

Sieht man sich die Gymnasien und Realschulen in der Wirklichkeit an, so kann es Niemandem entgehen, daß auf den ersteren nur die kleinere Zahl der Schüler den ganzen Cursus vollendet und zur Universität übergeht; ebenso aber auch, daß auf den Realschulen die oberen Classen außerordentlich dünn bevölkert sind und verhältnißmäßig nur wenige durch Absolvirung des Abiturientenexamens sich den Uebergang zur philosophischen Facultät oder andere damit verbundene Berechtigungen erwerben. Das Mißverhältniß wird für die Realschulen noch größer werden, wenn sie denselben Jahrescursus wie die Gymnasien einhalten müssen. Die meisten Schüler verlassen gegenwärtig die einen wie die anderen Schulen früher, vor Vollendung des ganzen Cursus. Sie gehen durch die unteren und mittleren Classen der Gymnasien oder bis Sekunda einer Realschule. Der Eintritt in die bürgerliche Berufsvorbereitung, wenn höhere Studien nicht ausdrücklich erforderlich sind, erfolgt in dem Zeitraume vom vollendeten 14. bis 16. Jahre. Die Gymnasien werden die Pflicht haben, auch für diese Schüler in entsprechender Weise zu sorgen und sie nicht als unnützen Ballast über Bord zu werfen, wenn ihnen noch etwas daran liegt — und daran muß ihnen im Interesse der Cultur liegen —, daß der deutsche Bürgerstand noch ferner den idealen Bildungsweg einschlage, den er Jahrhunderte ohne alles Nebeninteresse gewandelt ist. Man hat daher in neuerer Zeit besonderes Gewicht darauf gelegt, daß, um den gewaltsamen Bruch in den höheren Bildungsanstalten einigermaßen zu heilen, die drei unteren Classen wenigstens ganz conform eingerichtet werden und daß deshalb der Anfang des Griechischen nach Tertia verlegt werde. Alle

weiter gehenden Vermittelungsversuche können das wahre Interesse der Gymnasien nur gefährden. So sehr man es wünschen müßte, daß wir wieder zu einem gemeinsamen, einigen Wege gelangten für alle, die an unserem höheren Volksleben Theil nehmen, so wesentlich davon auch eine wahrhafte Einigung im Geist und in der Wahrheit für alle Gebildeten des Vaterlandes abhängt, so tief man es beklagen muß, daß schon in der Jugend, welche die mächtigsten Eindrücke zurückläßt, durch eine kastenartige Absonderung und Scheidung der Stände des gebildeten Volkes die Keime zu einer im späteren Leben immer weiter klaffenden Spaltung gelegt werden: so muß doch das Gymnasium jeden Pact zurückweisen, der eine Verschmelzung der diametral entgegengesetzten Principien auch für die obere Bildungsstufe beabsichtigt, weil er nur auf Verflachung der Gymnasialstudien und gänzliche Verrückung ihres bisherigen Schwerpunktes hinauslaufen könnte. Warum auch diese fortwährenden Accommodationen und Concessionen an ein Princip, dessen berechtigte Momente wir längst in die Gymnasialbildung aufgenommen, dessen vollständige Durchführung wir aber grundsätzlich verwerfen? Warum diese fortwährenden Fluctuationen und Schwankungen, die die Gymnasien nicht zu einer ruhigen Entfaltung ihrer Wirksamkeit kommen lassen wollen? Warum dieses stete Experimentiren statt des anerkannt Guten das zweifelhaft Bessere zu finden? Bewahre uns Gott davor, daß wir Bewegung und Fortschritt nicht also verstehen, daß wir auch an den ewigen, idealen Gütern der Menschheit die Stabilität nicht mehr ertragen mögen! Mache man einmal den, wie es uns scheint, gefahrlosen Versuch, die drei unteren Classen beider Schulen durchweg gleichmäßig zu organisiren und warte man es ab, ob auch dann noch das Bedürfniß vorhanden sein wird, für die obere Stufe eine abgesonderte Realbildung zu geben, oder ob das ganze Streben nur der Ausfluß einer irregeleiteten Zeitrichtung ist. Freilich müßte für eine solche Einrichtung der *bisherige Gymnasiallehrplan* maßgebend sein, mit der alleinigen Abänderung, daß das Griechische wegfällt und statt dessen der Mathematik und dem Französischen, das in V. mit 4 Stunden

zu beginnen hätte, die vacant gewordenen griechischen Stunden in IV. zugelegt werden. Ueber die nothwendigen Garantieen, unter welchen allein wir eine Verlegung des Griechischen nach III. zulassen, wird später gehandelt werden.

Durch eine solche Einrichtung scheint uns das wahrhafte Bedürfniß vollkommen befriedigt. Der Verfasser weiß aus seiner Erfahrung, daß bei der bisherigen Einrichtung die Leistungen eines Primaners einer zur Abiturientenprüfung berechtigten Realschule in der Regel dem Tertianerstandpunkte des Gymnasiums entsprechen, Secunda entspricht der Quarta des Gymnasiums, Tertia der Quinta und Quarta der Sexta. So ist es in der Wirklichkeit und hier am Orte können die Exemplare der betreffenden Schüler nachgewiesen und in Augenschein genommen werden. Dieses Verhältniß hat sich selbst im Französischen und in der Mathematik herausgestellt, wenn es auch nach den Programmen anders zu sein scheint. Die elementare Bildung im Lateinischen trug das vorherrschende Gepräge der Ungründlichkeit, die sich über ein oberflächliches Uebersetzen leichter Stellen nicht erhob und der grammatischen Einsicht in die Sprache, so wie der Fähigkeit zu eigener Composition fast gänzlich entbehrte. Freilich wissen unsere Tertianer und Quartaner noch nichts von Physik und Chemie, wie jene Secundaner und Primaner, auch noch nichts vom Englischen. Aber sie wissen deshalb noch nichts davon, weil wir ihnen die geistige Reife dafür noch nicht zutrauen, weil wir sie durch unsere übrigen Bildungsstoffe erst dafür vorbereiten die Lehrsätze und Wahrheiten der Naturwissenschaft zu begreifen. Das Englische aber haben sich unsere Schüler, abgesehen daß für Privatunterricht bei den meisten Gymnasien Gelegenheit ist, sehr oft durch eigenes Studium bei der bereits gebildeten und geübten Lernfähigkeit so zu eigen gemacht, daß sie nur eine Anweisung und Leitung für die Aussprache noch nöthig hatten. Mit der Chemie ist es ja problematisch, ob sie in ihrer wissenschaftlichen Form, also überhaupt für die Schule gehört, da sie in ihrer praktischen Bedeutung für den Ackerbau, die Apothekerkunst, Färberei, Seifensiederei u. s. w., nach den Principien der höheren Bürgerschulen, auch in die-

sen nicht gelehrt wird. Wenn die Sachen aber so stehen, dann können wir sicher annehmen, daß die der Quartaner- und Tertianer-Bildung des Gymnasiums entsprechenden Secundaner und Primaner der Realschulen wohl recht viel davon gehört, aber gründlich wenig verstanden und verdauet haben.

Der Verfasser weiß nicht, ob diejenigen Realschüler, die er durch den Uebergang auf das Gymnasium kennen gelernt hat, dem Normalstandpunkte nicht entsprochen haben, doch hatten sie die Voraussetzung des Fleißes und Strebens für sich, da sie ja dieser Vorzüge halber den weiter führenden und schwierigeren Gymnasialcursus erwählten. Aber er kann auch umgekehrt beweisen, daß die auf dem Gymnasium wegen ungenügender Reife nicht versetzten VIaner nach IV., die in gleicher Lage befindlichen Vaner nach III., die IVaner nach II. und Tertianer nach I. versetzt sind. Diese Schüler hatten die Voraussetzung für sich, daß es ihnen an ausreichender Befähigung für die höheren Studien oder an gründlichem Fleiße oder oft auch an beiden fehlte. Somit wäre jetzt eine der obersten Stufe des Gymnasiums entsprechende Realbildung entweder gar nicht vorhanden, oder wenn die Weiterführung in den Naturwissenschaften dafür gelten soll, noch unfruchtbar, oder, wenn man endlich das Englische dafür ausgeben will, auf kürzerem und wohlfeilerem Wege zu erlangen.

Die obigen Mittheilungen beruhen auf Erfahrungen und können vielleicht den ängstlichen Concessionsmachern etwas Muth gewähren, wenn ihnen vor der Höhe des Standpunktes, den die realistisch-modernen Bildungsanstalten einnehmen, schwindlich werden sollte, daß sie etwas zäher und zurückhaltender in ihrer Bereitwilligkeit zu Concessionen werden, in Folge deren die Realisten ihre Forderungen immer maßloser gesteigert haben.

V.

Freilich hat man sich um diese Thatsachen und praktischen Erfahrungen und Bedürfnisse in den neueren Reformstreitigkeiten wenig gekümmert. Das Characteristische der neuen Bewegung war ja, wie auf anderen Gebieten, so auch in der

Pädagogik ein Gestalten und Schaffen nach Principien und Theorieen. Dieselben verläugneten in keiner Weise den Geist der Zeit, in der sie auftraten, ebensowohl in ihrer materialistischen wie in ihrer nationalen Färbung. Im Allgemeinen kann man die leitenden Grundsätze und Ansichten dahin zusammenfassen, daß wo möglich Alles, was lehr- und lernbar ist, auch gelehrt und gelernt werden müsse, damit der Schüler ein Wissen von Allem erhalte, weil das nützlich sei, daß ferner Alles, was gelernt werde, unmittelbar praktischen Nutzen gewähre, daß die deutsche Schule Ernst machen müsse mit einer national-deutschen Bildung durch Emancipation von dem fremdartigen Elemente des classischen Alterthums und daß endlich (im Gegensatz zu der Vorherrschaft der alt-classischen Studien und zur Hebung der realistischen Zweige) alle in den Lehrplan aufgenommenen Gegenstände eine gleiche Berechtigung und einen gleichen Werth haben. Eine consequente Durchführung dieser Grundsätze würde den Boden der Reform verlassen, das bisherige Positive in der Gymnasialbildung vernichten, mit einem Worte eine völlige Revolution in der Pädagogik nöthig machen und auf directem Wege zu einer viel- oder allseitigen Oberflächlichkeit des Wissens und zu einer blasirten Frühreife der Characterbildung führen. Wir haben nicht zu fürchten, daß die bevorstehende Umgestaltung des höheren Schulwesens auf diesen unsicheren und schlüpfrigen Boden gerathen könne, wollen aber doch in aller Kürze die dem ganzen Wesen unserer bisherigen Humanitätsbildung widersprechenden Grundsätze widerlegen, weil ihre Negative zugleich eine Begründung der wahrhaften Grundlagen sein wird, von denen man bei einer Würdigung über die Aufgabe und das Ziel der höheren Schulen auszugehen hat. Wir werden dadurch zugleich den Grund und Boden für die weiteren Betrachtungen gewinnen, die nicht auf eine Revolution, auch nicht auf eine Reformation, sondern nur auf einzelne innerhalb des Gegebenen sich bewegende Reformvorschläge hinauskommen werden.

VI.

Zu den vielfachen Irrthümern, die sich bei Reform des Schulwesens geltend machen, gehört vor Allem der, daß man meint, es müsse Alles, was lehr- und lernbar ist, auch in der Schule gelehrt und gelernt werden, während man es vor allen Dingen darauf absehen sollte, die Lernfähigkeit zu bilden, mit Hilfe deren es so leicht ist, sich Vieles, was in der Schule nicht gelehrt wurde, im Leben anzueignen. Traut die Schule dem Leben und der Praxis auch etwas zu, dann wird sie manche Stoffe entbehren können, die sie aus einer falsch verstandenen Vielseitigkeit in sich aufnehmen zu müssen glaubt. Ja man kann dreist behaupten, daß viele Gegenstände grade dadurch verleidet werden können, daß sie schulmäßig behandelt werden und ein Stoff der Arbeit sind. Bei der physischen Ernährung ist es nicht zweifelhaft, daß der Körper durch Ueberladung mit vielerlei Speisen zu Grunde gerichtet wird, weil er sie nicht zu verdauen vermag, und daß Gedeihen und Kräftigkeit allein bei einfacher und nahrhafter Kost möglich ist. Das geistige Leben wird auf gleiche Weise durch Ernährung gepflegt und erhalten, aber der Erfolg beruht auch hier darauf, daß der Geist, was er empfängt, verdaut, weil nur so die Nahrungstheile der ihm zugeführten Stoffe in die geistigen Lebensorgane übergehen. Nicht in der Vielseitigkeit des Wissens liegt das Geheimniß, wodurch die Gymnasien Großes geleistet haben, sondern in der methodischen Zucht, durch welche der jugendliche Geist an einer beschränkten Auswahl von Stoffen geübt und geschmeidigt, gestärkt und gestählt ist. Diese Zucht hat keinen geringeren Zweck, als dem Geiste und dem Character diejenige Form zu geben, welche ihn durch eine ausgebildete und geübte freie Beweglichkeit in den Stand setzt, sich in allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens mit Leichtigkeit zurecht zu finden. Lösen die Gymnasien diese Aufgabe und wissen sie durch lebendige und geschickte Anregung den Blick auf die Unendlichkeit der Wissenschaft und auf die einzelnen Zweige ihres Bereiches, trotz ihrer Beschränktheit und theilweisen Einseitigkeit, im Allgemeinen

zu erhalten und zu stärken, so können sie getrost ein gut Theil dessen, was wissens- und erkennenswerth ist, dem Leben und der Praxis überlassen. Denke man sich doch um ein paar Jahrhunderte noch weiter vorwärts und überschlage man den Zuwachs, den Wissenschaft und Kunst durch die Fortschritte des menschlichen Geistes nehmen werden, und lege man sich dann einfach die Frage vor, ob die Schulen und der jugendliche Geist noch im Stande sein werden das unermeßliche Gebiet auch nur oberflächlich zu durchwandeln. Und doch würde das die Consequenz eines Princips sein, welches eine reale Bildung einer ideal-wissenschaftlichen entgegensetzt, eines Princips, das nur durch die Einseitigkeit, mit der man eine Zeit lang den Begriff der formalen Bildung bei den alt-classischen Studien erfaßt und vertreten hat, eine temporäre Geltung erlangt hat. Diejenigen Schulmänner, die Gelegenheit hatten Schulen beider Kategorieen zu leiten, haben unparteiische und offene Geständnisse darüber gemacht, wie die realistisch gebildeten Zöglinge an Lernfähigkeit und Beweglichkeit des Geistes den humanistischen offenbar nachstanden. Im Geschäftsleben haben praktische und unbeirrte Männer oft ganz dieselben Urtheile gefällt und die Gymnasialschüler wegen ihres Geschickes und ihrer Anstelligkeit in praktischen Dingen den Realschülern vorgezogen. In einer Zeit, die so viel Werth auf das Können legt und auf die Fertigkeit von seinem Wissen Gebrauch zu machen und es praktisch zu nützen und zu verwenden, sollte man von den höheren Schulen vor Allem eine Bildung zum Können fordern, die ohnehin nicht anders geschafft werden kann als durch die Stoffe der Wissenschaft, die zugleich ein Wissen absetzen und in der lebensvollen, fruchtbaren Verbindung beider die wahre Bildung erzeugen. Gibt man dieses Grundprincip aller wahren Schulbildung auf, das Princip der Selbstthätigkeit, zu der die Jugend gebildet und geübt werden soll, nimmt man an seiner Statt das realistische Princip der Vielwisserei an, so vernichtet man die allein sicheren und haltbaren Grundlagen einer wissenschaftlichen und sittlichen Bildung. Denn in beiderlei Hinsicht ist die Vielwisserei schädlich. Sie zerstört alle

Gründlichkeit, die nur bei Beschränkung möglich ist, sie zerstreut statt zu bilden, sie blähet auf statt zu stärken. Die Bildung des Characters hängt weniger von den Bildungsmitteln ab, als von einer strengen, zur Arbeit und Entsagung erziehenden Methode, die aber bei Disciplinen nicht möglich ist, bei denen sich der Geist vorherrschend passiv zu verhalten hat und als ein leeres Gefäß betrachtet wird, das mit allerlei wissenswerthen Dingen angefüllt werden muß. Der sicherste Weg, das Aufkommen aller genialen Naturen unmöglich zu machen, ist die Vielseitigkeit der Bildungsstoffe der höheren Schulen. Wir werden einen Ueberfluß an encyclopädischen Vielwissern und Dilettanten bekommen, aber an der Bildung wahrhaft wissenschaftlicher Gestalten und markiger Charactere würden die Schulen dann keinen Antheil mehr haben. Die Zeiten, wo wahrhaft große Männer mit der tiefsten und eindringendsten Gründlichkeit alle Gebiete der Wissenschaft zu umspannen vermochten, liegen weit hinter uns und kehren nie wieder. Bei dem Umfange, den die gegenwärtige Wissenschaft hat, müssen die Schulen auch aus diesem Grunde, ungeachtet daß Vieles für die Schule überhaupt nicht gehört, das hesiodische Wort „daß die Hälfte besser ist als das Ganze" für sich in Anspruch nehmen und gediegene und große Leistungen nur bei Beschränkung erwerben und verheißen. Non multa, sed multum!

VII.

Es hängt dies realistische Streben nach Vielwisserei innig mit der materiellen Richtung der Zeit zusammen, die in die Schulen statt des idealen Principes der allgemein-menschlichen Bildung das utilitarische Princip einer Bildung für die unmittelbaren Zwecke des Lebens bringen will. Die Gymnasien sind davon bisher glücklicherweise befreit gewesen und werden dasselbe auch für alle Zukunft von sich auszuschließen wissen. Die Frage, ob das, was man in der Schule lerne, auch unmittelbar im Leben gebraucht werde, darf von dem Lernenden gar nicht erhoben

werden. Nichts schadet, dafür sprechen alle Erfahrungen, der wissenschaftlichen Ausbildung mehr, als die banausische Rücksicht auf die unmittelbare Nützlichkeit. Diejenigen Schüler, die schon früh eine feste Bestimmung zu einem bestimmten Berufe haben, in Folge deren sie die Schule früher verlassen, sind die allerunnützesten und trägsten. Der Schüler darf unsrer Meinung nach nichts anderes wissen, als daß er für die Schule lernt. Aber bei der praktischen Natur des Knaben ist Alles, was er lernt, so zu lehren, daß er es in der Schule brauchen kann. Daß das zugleich für das Leben brauchbar sei, ist Sache und Sorge des Lehrers. Ohnehin kann in den allerseltensten Fällen der künftige Beruf des Knaben so früh bestimmt werden, daß seine Bildung nur diesen engen Zuschnitt bekommen könnte. Und will man denn in der Zukunft dem Streben des jugendlichen Geistes nach dem Idealen keine Rechnung mehr tragen? Bis jetzt haben die höheren Schulen ihren Ruhm darin gesetzt, das jugendliche Herz mit Idealen zu erfüllen, die sie aus allen Gebieten der Wissenschaft und des Lebens ihm entgegenführten, den schwärmerischen Zug einer begeisterten Hingebung zu nähren und die Jugend so lange als möglich frei zu erhalten von den Dämonen der Selbstsucht und der materiellen Nützlichkeit. Dadurch erregten sie in ihren Zöglingen eine begeisterte Vertiefung in die Wissenschaft, die nicht nach dem Gewinn an Geld und Gut fragt, dadurch erzogen sie dieselben zu einer selbst Opfer nicht dascheuenden Hingabe an die Interessen des Vaterlandes, dadurch gaben sie ihnen einen behütenden Schutzgeist gegen den Schmutz des Lebens, dadurch rüsteten sie selbst diejenigen, die früher in das bürgerliche Leben eintraten, mit jenem idealen Sinne aus, der ihnen von ihrem Berufe eine höhere Auffassung als die des bloßen Broderwerbes gab. Verlassen die Schulen der Zukunft diese ideale Richtung, dann werden unsere Künste zu Handwerken herabsinken, unsere Wissenschaften zu encyclopädischem Dilettantismus, dann wird man den Werth des Menschen nach dem Geldsacke messen, an die Stelle der Begeisterung wird die Berechnung treten und bei den Deutschen wird man mehr nach den Interessen seiner Capitalien,

lien, als nach den höheren Interessen einer idealen Bildung fragen.

So sehr sich auch die Vertreter der modernen pädagogischen Principien scheuen, ihre Grundsätze in dieser Nacktheit auszusprechen, und so sehr sie vielmehr die daraus gezogenen Consequenzen anzuerkennen sich noch sträuben, so ist doch das Eine wie das Andere in der Wahrheit begründet. In dem Mittelstande des deutschen Bürgerthums, das sonst die classische Bildung als freien Schmuck eines gebildeten Geistes erstrebte, bricht sich in neuerer Zeit immer mehr die Meinung Bahn, daß die höheren Schulen lehren sollen, was unmittelbar nütze. Aber je mehr die Zeit auf das materiell-Praktische drängt, um so mehr ist es Pflicht der Schule, die idealen Güter des Lebens zu wahren und zu pflegen. Höhere Schulen, die das Geldmachen lehren und die Industrie heben sollen, soll und darf es nicht geben. Gerade bei dem gegenwärtigen Aufschwunge, den unsere nationale Entwickelung genommen hat, ist das utilitarische Princip um so nachdrücklicher niederzuhalten. Die Selbstliebe führt ganz von selber zu dem, was unserer Nützlichkeit und Bequemlichkeit, unseren Wünschen und unseren Interessen dient: wohl aber muß die Gesinnung anerzogen werden, die fähig ist, das eigene Interesse hintan zu setzen, sich selbst mit Opfern dem Gemeinwesen hinzugeben und dem allgemeinen Besten zu dienen. „Das Nützliche befördert sich von selbst, denn die Menge bringt es hervor und alle können es nicht entbehren, das Ideale muß befördert werden, denn wenige stellen es dar und viele bedürfen es.“ Mit der Ansicht, welche Humanitätsbildung mit einer auf technische und industrielle Zwecke zielenden Bürgerbildung vereinigen will, kann sich das Gymnasium nicht befreunden. Daher fragt das Gymnasium bei der Auswahl seiner Bildungsstoffe nicht nach dem unmittelbaren Nutzen für das bürgerliche Leben, sondern lediglich nach ihrer Fähigkeit und Brauchbarkeit für eine allseitige Ausbildung des Geistes und Characters, und verweist alle anderen Zwecke neben und außer der Humanitätsbildung in die Special- oder Berufsschulen.

VIII.

Wenn sich im Früheren die Gegensätze vorzugsweise als reale und ideale Bildung zusammenfassen ließen, so macht sich außerdem bei der neuen Revolution im Gebiete der Pädagogik der Gegensatz einer modernen Bildung gegen die antike geltend. Der Angriff ist direct gegen das classische Alterthum gerichtet und gegen das Studium der alten Sprachen, an deren Stelle allmälig die neueren Sprachen und moderne Culturelemente eingeschmuggelt werden sollen, zunächst dadurch, daß man ihre Gleichberechtigung und Ebenbürtigkeit beansprucht. Mit besonderem Nachdrucke fordert man eine national-deutsche Bildung und Erziehung, die so viel als möglich unabhängig vom Alterthume die Muttersprache, die vaterländische Geschichte und Litteratur zum Mittelpunkte des Unterrichts macht. Die volle Würdigung der letzteren Forderung und die ganze Bedeutung des Verhältnisses der classisch-humanen Bildung zur national-deutschen wird später ausführlicher entwickelt werden. Hier handelt es sich zunächst um die Widerlegung von Grundsätzen, die den bisherigen Zwecken und Mitteln der Gymnasialbildung schnurstracks entgegenlaufen. Der bisherige Gymnasialunterricht beruht auf einer Theorie, die nicht immer zum Bewußtsein gekommen und gebracht ist, weil die gute Praxis auch in diesem Falle älter ist als die Theorie. Wir meinen die Bedeutung der Fremde und der Ferne, die für die Pädagogik und die Erkenntniß überhaupt ebenso wichtig ist, wie für die Anschauung. „Wer nicht hinauskommt, kommt nicht heim" sagt das Sprichwort. Es ist ein Satz von unumstößlicher Gewißheit, „daß Bildung nur dadurch erworben werden kann, daß man aus sich herausgeht, sich in ein fremdes Geistesleben hineinlebt und dasselbe auf sich zurückwirken läßt." Erst wenn man sich an eine fremde Welt hingegeben hat, kehrt man bewußter zur eigenen Welt wieder zurück. Darum ist für ein gründliches Verständniß und für den tüchtigen Gebrauch der Muttersprache das Studium fremder Sprachen die nothwendige Vor-

bedingung. „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen" (Goethe). Darum ist es verfehlt, bei der grammatischen und sprachlichen Bildung von der Muttersprache auszugehen, für deren wissenschaftliche Behandlung eine weit größere Reife des Geistes erforderlich ist, bei der man fähig ist, was man unbewußt hat und richtig anzuwenden versteht, als gegenständlich außer sich zu betrachten und zu zergliedern.

Von gleich wichtiger Bedeutung aber ist auch die Ferne. „Man sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht" sagt ein anderes Sprichwort. Nur was nach Raum und Zeit entfernt ist, ist im Stande uns ein Gesammtbild zu gewähren und statt der Einzelheiten, die in der Nähe oft unsern Blick verwirren und am Unwichtigen festhalten, den Eindruck der Einheit zu verschaffen. Alles Widrige und Häßliche, was sich oft an das Edelste und Schönste ansetzt, verschwindet bei der Ferne, und das Gesammtbild erscheint von einem idealen Dufte umgeben, dessen die uns umgebenden Dinge bei ihrer zu großen Nähe entbehren. Alles geschichtlich Ferne hat außerdem noch den Vorzug des Fertigen und Abgeschlossenen und läßt sich deshalb klarer überschauen, als alles noch Werdende und in Gährung und Bewegung Begriffene.

Darauf mögen sich diejenigen besinnen, die so viele Besorgnisse hegen vor der Einführung in eine fremde Welt und alle Cultur unserer Jugend aus neuerer Zeit und auf heimathlichem Boden suchen und dabei zugleich vergessen, daß die in der Jugend vorzugsweise thätige Phantasie am Liebsten in die Ferne und in fremde Welten schweift. Die Phantasie des Knaben abenteuert am Liebsten in fremden Welten und die niedere Volksbildung, die jenes Princip auf wissenschaftlichem Wege nicht ebenso wie das Gymnasium zur Geltung bringen kann, hat sich desselben auf praktische Weise bemächtigt. Der Wanderbursch zieht in die Fremde, um bewußteren Geistes in die Heimath zurückzukehren, und erst die Anschauung und Erkenntniß einer fremden Welt und fremder Zustände wecken durch Vergleichung und Gegenüberstellung den Blick für die heimathlichen Dinge und Zustände. Von diesen Grund-

sätzen ausgehend führen die Gymnasien ihre nach höherer Bildung strebenden Jünglinge in die fremde und ferne Welt des classischen Alterthums und bilden ihre geistigen Kräfte an dem Studium der alten Sprachen. Durch die Fremde und die Ferne wird die nationale Einseitigkeit dem Raume und der Zeit nach überwunden. Aber diese Grundsätze sind nicht die einzigen, auf die sich die Betreibung der classischen Studien stützt. Diese Studien gewähren zugleich andere wesentliche Vortheile und haben eine noch andere, weit höhere Bedeutung, so daß ohne sie eine wahrhaft wissenschaftliche Bildung besonders für das deutsche Volk nicht denkbar ist. Indem wir uns die weitere Begründung vorbehalten, genüge es hier einige allgemein anerkannte und gültige Sätze über die Bedeutung des classischen Alterthums für die Pädagogik aufzustellen.

Das Alterthum ist die wichtigste Stufe der Geschichte, so abgeschlossen und vollendet und deshalb so klar zu überschauen, wie keine andere. Die Auffassungs- und Anschauungsweise des Alterthums liegt dem jugendlichen Geiste näher, als die der neuern Zeit, da die neuere Litteratur in Gedanken und Ausdruck zu abstract ist und auf verwickelteren Verhältnissen des neueren Lebens und der neueren Staaten beruht. Dagegen ist das Alterthum die geeignetste Vermittelung, die Jugend von ihrer natürlichen Unmittelbarkeit zum Geiste zu führen. Unser ganzes Wissenschaftswesen kann nur durch die Kenntniß der alten Litteratur genau erkannt werden und die national-deutsche Bildung hat dieses Element, weil sie sich historisch durch dasselbe und mit demselben entwickelt hat, als ihr recht eigentlich gehörig aufzunehmen, zu pflegen und weiter zu entwickeln. Das Studium des Alterthums bringt aber zugleich auch bei der besonderen Wichtigkeit, die die alten Sprachen für die formale Seite der Geistesbildung haben, eine pädagogische Einheit in den Gymnasialunterricht. Kein anderer Bildungsstoff hat eine gleiche Wichtigkeit für die Cultur, ist der Auffassung des jugendlichen Geistes gleich gemäß und gleich vielseitig in seiner Handhabung und Fruchtbarmachung, wie das classische Alterthum.

Wer von moderner Bildung spricht und dieselbe ohne die antike will, will nicht die Bildung, sondern die Resultate derselben, will die Früchte eines Baumes, dem er die Wurzel vernichtet. Es giebt keine moderne Bildung, die die antike nicht in sich aufgenommen und zersetzt hat.

IX.

Der Angriff gegen die classischen Studien, wenigstens gegen ihre Vorherrschaft in den Gymnasien wird unter Anderem in neuerer Zeit auch von dem Principe der Gleichberechtigung aller Disciplinen aus geführt. Daher der Kampf für die Erhebung der realistischen Zweige zu einer annähernd gleichmäßigen Stundenzahl mit dem Griechischen und Lateinischen, die für diese Zwecke herabgesetzt werden müssen. Bei der Leidenschaftlichkeit, mit der neue Theorieen sich Geltung zu verschaffen suchen, gelingt es schwer, einen alten bewährten Satz, daß die Unterrichtsgegenstände sich in Werth und Bedeutsamkeit nach ihrer bildenden Kraft zu ordnen haben, zur Anerkennung zu bringen. So sehr man auch im Allgemeinen darüber einverstanden sein mag, daß nicht alle Unterrichtsgegenstände eine gleiche bildende Kraft haben, so erhebt sich doch über das Mehr oder Weniger der lebhafteste Streit, bei dem die Vertheidiger der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disciplinen den Vertretern des Sprachunterrichtes und im Gebiete der letzteren wieder die alten und die modernen Philologen, wie man sich kurz auszudrükken pflegt, sich entgegen treten. Da das Bilden den ganzen Menschen umfassen soll, da es nicht bloß die intellectuelle Anlage entwickeln und pflegen soll, da es auch ethisch und ästhetisch zugleich sein soll, so werden diejenigen Disciplinen, die alle diese Bildungsrücksichten am Meisten vereinigen, den Vorrang haben müssen. Vorläufig sei hier nur so viel angedeutet, daß die intellectuelle Bildung lange Zeit auf eine die sittliche und ästhetische Ausbildung beeinträchtigende Weise in den höheren Schulen bevorzugt ist. Vor Allem ist es an der Zeit,

die ethische Bildung in den Vordergrund treten zu lassen. Die Gegenwart fordert vor Allem eine tüchtige Characterbildung. Die ethisch bildende Kraft liegt aber nicht sowohl in den Stoffen selbst, als ganz besonders in der Methode, in der sie aufgenommen und verarbeitet werden. Diejenige Methode aber wird die beste sein, die ein selbstthätiges Arbeiten am Meisten weckt. Diejenigen Fächer, welche vorzugsweise die Receptionskraft in Anspruch nehmen, welche man lehrt und vorträgt, ohne Selbstthätigkeit zu wecken, haben eher eine zerstreuende als eine bildende Kraft. Darum haben diejenigen Disciplinen den Vorzug, welche die beste Methode haben. Weshalb der Verfasser dem Sprachunterrichte den Vorzug vor allen anderen zuerkennen zu müssen glaubt, wird sogleich erwiesen werden.

X.

Zuvörderst haben wir es noch mit den Anklagen gegen die Gymnasien zu thun, die von ganz anderer Seite erhoben werden. Während die revolutionäre Partei in der Pädagogik, unbefriedigt mit den bisherigen Reformen, weiter gehende Concessionen fordert, die zu einem völligen Umsturze des jetzigen Princips führen müssen, greifen dagegen Männer aus der alten Schule das gegenwärtige Gymnasialwesen, wie man es besonders in Preußen mit den vernünftigen Ansprüchen der Zeit in den letzten 20 Jahren zu versöhnen gesucht hat, an und fangen an von der den modern-realistischen Doctrinen eingeräumten Berechtigung für Gründlichkeit der wissenschaftlichen und Strenge der sittlichen Bildung zu fürchten. Seitdem die neuen Disciplinen besonders in jüngeren Lehrern eifrige Vertreter gefunden haben und seitdem vor Allem durch die ganze Richtung der neuesten Zeitbewegungen die modernen Bildungselemente ein unmittelbares Interesse für die Jugend gewonnen haben, haben sie schon bei ihrer gegenwärtigen Ausdehnung begonnen, vielfach nachtheilige Einflüsse auf Bildung und Erziehung zu äußern. Nimmt man noch dazu, daß selbst unter den philologischen Lehrern in neuerer Zeit nicht wenige

sind, die das classische Alterthum für die Pädagogik von einem ganz realistischen Standpunkte auffassen — wir meinen die Verehrer der litterar-historischen Einleitungen, der ausschließlich cursorischen Lectüre, der ästhetischen Erklärung der Dichter, die Verwerfer der schriftlichen Arbeiten im Lateinischen und Griechischen —, so sind allerdings die Gymnasien schon bei ihrer gegenwärtigen Einrichtung in Gefahr, aus Uebungsstätten des jugendlichen Geistes in encyclopädische Bildungsanstalten verwandelt zu werden, in denen der Geist als ein receptaculum allerlei Wissens betrachtet wird und bei einer wesentlich auf Passivität gegründeten Methode aller sittlichen Zucht entbehrt.

Die Anklagen gründen sich besonders auf zweierlei Uebelstände. Man tadelt einmal das Zuvielerlei der Gegenstände, sodann die ganz verfehlte Methode des Zuvielunterrichtens. Die Folge von beiden sei bei den Schülern eine allgemeine Arbeitsscheu, welche über die Erfüllung des Gebotes nicht hinauskomme, Mangel des eigenen wissenschaftlichen Strebens, weil sie ein selbsterrungenes Wissen und die Freudigkeit seiner Erlangung nicht kennen, schwächliches Productionsvermögen, characterlose Abhängigkeit von dem Worte des Lehrers, die banausische Richtung, nur das Allernöthigste zu lernen, vorlaute Suffisance, mit welcher sie in Folge des vielerlei unverdauten Wissens sich schnell für überklug halten und über Alles laut absprechen. Die einzelnen Schulen mögen sich prüfen, in wie weit diese Uebelstände bei der gegenwärtigen Jugend vorhanden sind. Jedenfalls thut man Unrecht, sie lediglich auf Rechnung der Schule und des Unterrichts zu bringen, statt das beste Theil der Schuld dem alle öffentlichen und häuslichen Verhältnisse beherrschenden Zeitgeiste aufzubürden.

Es ist indeß nicht zu läugnen, daß die Erweiterung des Gymnasialunterrichtes durch Aufnahme neuer Disciplinen in seinen Bereich eine große Schwierigkeit zu bekämpfen hat. Läßt sich die Berechtigung der bisher aufgenommenen Gegenstände einmal nicht absprechen, so ist es bei diesem Vielerlei schwer, in dasselbe eine pädagogische Einheit zu bringen, die

die jugendliche Kraft, wie ehemals, zusammenhält. Daher bestrebe man sich, das Zuvielerlei, welches nun einmal nicht zurückzuweisen ist, durch Concentration weniger gefährlich zu machen. Man hat dabei von dem bereits angedeuteten Gesichtspunkte auszugehen, daß nicht Alles durch den Unterricht gelernt werden soll, daß aber Alles dasjenige benutzt wird, was sich pädagogisch am meisten fruchtbar machen läßt. Eine größere Vertiefung in die Gegenstände wird sich erreichen lassen, wenn diejenigen Disciplinen, die in einer größeren Zahl von Stunden gelehrt werden, zweistündig nach einander behandelt werden und an den unmittelbar auf einander folgenden Wochentagen. So würde das Lateinische am Zweckmäßigsten auf die eine Hälfte der Woche fallen, das Griechische auf die andere. Die Lectüre der einzelnen Schriftsteller aber wird fruchtbarer sein, wenn sie nach einander, statt neben einander stattfindet, so daß in der Regel jedesmal nur ein Schriftsteller gelesen und erklärt wird. Die Erklärung der Schriftsteller selbst aber muß eine concentritere dadurch werden, daß der Lehrer nicht zu viele Bildungsrücksichten auf einmal verfolgt, damit die Schüler nicht zu dem Wahne kommen, daß die bildende Kraft mehr in den Anmerkungen, als in dem Texte liege. Ferner ist es empfehlenswerth, nicht mehrere schwierige Disciplinen zugleich auf einmal zu beginnen. In VI. beginnt das Lateinische, in V. das Französische, in IV. die Mathematik, in III. (unter bestimmten Voraussetzungen) das Griechische. Für die unterste Classe aber ist eine Concentration auf die drei Hauptbildungsmittel: Lateinisch, Deutsch, Rechnen so viel als möglich herzustellen.

Eine weit größere Gefahr liegt aber in dem Zuvielunterrichten, da dasselbe auf einer durch und durch verwerflichen Methode beruht und die rechte Frucht des Gymnasialunterrichts erst durch eine tüchtige und gesunde Methode gedeihen kann.

Eine Vergleichung der neuen Gymnasien mit den alten zeigt, so viel Vorzüge auch die neue Zeit gebracht haben mag, daß in jenen die methodische Zucht des Geistes als das höchste und letzte Ziel erstrebt wurde, wir dagegen besonders in den

letzten Jahren weit mehr auf ein Wissen, als auf ein Können hinarbeiten und bei dem Ueberhandnehmen der realistischen Zweige in Gefahr kommen, unsere Krone und unsern Ruhm, die allein gesunde und vernünftige Methode, ganz und gar zu verlieren. Ein flüchtiger Blick auf unsere Schulbücher kann dasselbe bestätigen. Sie entsprechen, mit wenigen Ausnahmen, weit mehr den Anforderungen der Wissenschaft als der Schule. Die außerordentlichen Fortschritte, die die Wissenschaften in neuerer Zeit gemacht haben, und der nicht genug anzuerkennende Einfluß der Philosophie, die immer lebendiger alle Disciplinen zu durchdringen und empirische Massen nach allgemeinen Grundsätzen zu ordnen strebt, haben sich natürlich auch der Disciplinen, die auf den Gymnasien als Bildungsmittel benutzt werden, bemächtigt, und kein Lehrer kann die Forderung einer philosophischen Auffassung seiner Wissenschaft mehr von sich weisen. Aber etwas Anderes erfordert die Wissenschaft, etwas Anderes die Schule. Schon nach allgemeinen Gesetzen gehört nicht das Werdende und den wechselnden Formen philosophischer Systeme Unterworfene, sondern allein das Fertige und Abgeschlossene, das dogmatisch-Positive in den Schulunterricht. Gleichwohl gibt es viele Lehrer, die das System und die philosophische Methode höher achten, als das stofflich-Positive und ihre Disciplinen wissenschaftlich in optima forma dociren, so daß oft die Universität nichts Höheres zu geben vermöchte. Aber was ist der Erfolg? Der Lehrer trägt vor und docirt — die Schüler nehmen auf und sprechen beim Repetiren nach, und die Folge und einzige Freude, die sie davon haben können, ist die, daß sie sich klug vorkommen müssen. Ein also erworbenes Wissen ist kein eigenes und trägt die Freudigkeit des Selbsterrungenhabens nicht in sich. So wird sehr oft auch die Grammatik der alten Sprachen gelehrt, zuweilen schon in den unteren Classen sogenannt rational. Aber die schönsten Theorieen lassen beim Gebrauche im Stich und die Resultate befriedigen daher jetzt oft weniger, als sonst, wo man vom Concreten zum Abstracten allmählig aufstieg, während jetzt vielfach umgekehrt verfahren wird. Die sogenannten Realien werden in der Regel nur so betrieben.

Die Schule soll aber nicht Sprachwissenschaft lehren, denn sie will keine Grammatiker bilden, die Schule soll kein wissenschaftliches System der Mathematik geben, denn sie bildet keine Mathematiker u. s. w., sondern die Schule soll in den ihr überwiesenen Disciplinen Alles das benutzen, was die geistigen Kräfte ihres Zöglings allseitig zu entwickeln vermag. An dem Lehrer aber ist eine doppelte Person zu unterscheiden; der Lehrer am Studirtisch, der entweder Philologie oder Mathematik oder eine andere Wissenschaft zu seinem Hauptstudium erwählt hat, und der Lehrer in der Schule, der nur Pädagog ist, mag er unterrichten, in welchem Fache er will. Dem Studirtische gehört etwas Anderes an als der Schulstube. Es will aber scheinen, als ob diese Scheidung in letzterer Zeit nicht immer gemacht würde. Und so kommt es, daß ein größerer Werth auf die systematische Ueberlieferung von Kenntnissen gelegt wird, als auf die geistige Zucht. Daher das größere Interesse an dem vorzutragenden Objecte, als an dem zu unterrichtenden Subjecte und die Sucht, wo möglich nur in den oberen Classen zu unterrichten; daher so viel Theorie und so wenig Berücksichtigung des in der Jugend vorherrschenden Triebes zum Bilden und Schaffen. Daher so viel Abstraction, ohne durch positive Kenntnisse, die immermehr gering geschätzt werden, Grund und Boden gelegt zu haben; daher bei der Jugend der bloße Reiz an philosophischen Studien und an den Resultaten der Philosophie, ohne Durst nach eigenem wissenschaftlichen Forschen; daher die immer steigende Passivität und die immer mehr und mehr zunehmende Geringschätzung und Vernachlässigung des Privatstudiums, der höchsten Selbstbetheiligung des Schülerfleißes. Von den drei Factoren, die die Erreichung des Gymnasialzweckes herbeiführen sollen: Zucht, Methode, nährender Bildungsstoff ist der letzte, der die wissenschaftlichen Kenntnisse umfaßt, gegenwärtig so vorherrschend bedacht, daß die Gymnasien schon

jetzt, geschweige denn bei Erweiterung der realistischen Disciplinen, nahe daran sind, mehr wissenschaftliche Unterrichtsanstalten, im einseitigen Sinne des Wortes, zu sein, als das, was ihr Name sagt. Daher bringe man die beiden anderen Factoren neben dem letzteren wieder zu Ehren. Bildung ist nicht zu gewinnen durch Ueberlieferung der Wahrheit, sondern dadurch, daß die Wahrheit errungen werden muß.

Geht man von diesem Grundsatze aus, so kann kein Zweifel sein, welchem Gegenstande vor allen anderen in den höheren Bildungsanstalten der Primat gebührt. Durch den Sprachunterricht werden Gedanken auf dem Wege der Selbstthätigkeit zugeführt.

XI.

Die Wichtigkeit des Sprachunterrichts ist zu allen Zeiten anerkannt worden. Der Schüler betrachtet denselben als den Hauptunterrichtsgegenstand. Unbewußt fand man hierin den Mittelpunkt der höheren Schulbildung, von dem aus wir mit immer mehr Bewußtsein, daß er wirklich Mittelpunkt sein und bleiben muß, weiter zu bauen haben. Daß er eine unermeßliche Quelle der Bildung in sich trägt, hat er dadurch hinlänglich bewährt, daß er selbst bei der schlechtesten Methode und unter den Händen geistloser Lehrer gute Früchte getragen hat.

Der Zweck alles Unterrichts ist, die Jugend einzuführen in die Geschichte unseres Geschlechtes, sie bekannt zu machen mit der Entwickelung, welche der menschliche Geist bisher unter Gottes Leitung genommen hat, diesen Geist, wie er sich offenbar und kund gethan hat, auf die Jugend fortzupflanzen, damit sie im Besitze desselben fortschreite und weiter geführt werde. Es kann dieß auf eine theoretische und praktische Weise geschehen, durch Ueberlieferung und Selbstthätigkeit. Die erste Art führt zu dem Principe der Passivität, die zweite geht aus von dem der Activität.



Es handelt sich aber dabei um zweierlei: einmal die Jugend in den Besitz dieses Geistes d. i. der wahren Bildung zu setzen und zweitens dieselbe für die Erwerbung und Aneignung desselben fähig zu machen und ihre Kräfte dafür zu entwickeln. Ist das eine die materiale Seite des Unterrichtes, so kann man die andere die formale nennen. Die schroffe Entgegensetzung beider und die einseitige Hervorhebung der einen gegen die andere hat an der Spaltung in den höheren Unterrichtsanstalten wesentlich Schuld. Während die Gymnasien in einseitiger Befangenheit zum Theil die sogenannte formale Bildung über die Gebühr bevorzugt, haben die Realschulen fast ausschließlich der materialen zugestrebt. Da beide aber, wie Form und Inhalt, unzertrennlich verbunden sein müssen, wird die Aussöhnung beider an sich einseitigen Principien die Aufgabe der Zukunft sein.

Im Sprachunterrichte ist diese Versöhnung vollzogen. Alles, was die Menschheit hervorgebracht, ist niedergelegt in der Litteratur. Hier ist die Nahrung zu suchen, mit der die Jugend gepflegt werden muß. Das ist die Quelle, zu der sie geführt werden und aus der sie selbst und unmittelbar schöpfen muß, wenn sie zu einer eigenen, selbst erworbenen Bildung gelangen soll. Wenn somit aus der Litteratur der wesentliche Inhalt menschlicher Bildung zu schöpfen ist, so werden durch die selbstthätige Erforschung und Ergründung derselben die geistigen Kräfte fortwährend in Uebung erhalten und durch Uebung entwickelt und weiter gebildet. Wenn die geistige Bildung, die Jemand besitzt, nach der Fähigkeit beurtheilt werden muß, die Gedanken eines andern aufzufassen, ihnen nachzudenken, auf sie einzugehen und sie zu beurtheilen, so kann es kein wirksameres Mittel geben, dazu zu gelangen, als die Jugend an dem Verständniß classischer Schriftwerke zu üben, den Verfassern nachzudenken, was dieselben vorgedacht haben. Seine besonderen und wesentlichen Vortheile gewährt erst der Unterricht in fremden Sprachen, die man zu allen Zeiten für das wichtigste Mittel gehalten hat, zu einem begrifflichen Denken zu gelangen. Da keine Sprache den Begriff und Gedanken rein darstellt, da er in der einen

mehr, in der anderen weniger durch nationale Beschränktheit an seiner Reinheit eingebüßt hat, so wird das Vergleichen der einen Sprache mit der anderen, das Uebertragen aus der fremden in die Muttersprache und umgekehrt fortwährend zwingen, sich aller Unterschiede klar bewußt zu werden, den Begriff gegen seinen Ausdruck, das logische Verhältniß gegen das grammatische zu halten. Eine solche Arbeit des Geistes ist aber eine fortwährende Nöthigung zum eigenen Denken und die concrete Vermittelung aller Logik.

Der Sprachunterricht, insofern er in die Geschichte und Litteratur, Wissenschaft und Kunst eines Volkes einführt, mit einem Worte in den ganzen Volksgeist, der seinen ganzen Gehalt in seiner Sprache niederlegt, ist dadurch zugleich auch die concrete Vermittelung aller übrigen Fundamentalwissenschaften.

Und so vereinigt kein Unterrichtsgegenstand alle Bildungsrücksichten auf gleiche Weise; keiner dient der Erwerbung des Wissens eben so wie der Ausbildung des Könnens. Dazu kommt aber auch, daß kein Unterricht einer gleich guten Methode sich rühmen kann. Zu jeder Zeit verhält sich der Lernende selbstthätig, bei der Vorbereitung, wie bei dem Unterrichte selbst, ebenso bei der Anwendung des im Unterrichte Gewonnenen und Gelernten. In keinem Unterrichte findet ein so zweckmäßiges stufenweises Aufsteigen vom Leichteren zum Schwereren statt; in keinem ist die unmittelbare Frucht der Anstrengung so belohnend, kein Unterricht gewährt so schnell eine freie Bewegung und praktische Verwendung des Gelernten, was bei der praktischen Natur des Knaben von besonderer Wichtigkeit ist. Diesen Ruhm lassen selbst unbefangene Lehrer der Realwissenschaften diesem Unterrichte. Freilich täuschen sie sich selbst, wenn sie meinen, daß die realistischen Disciplinen noch zu jung im höheren Schulunterrichte seien, um schon in so kurzer Zeit zu einer zweckmäßigen Methode gelangen zu können. Die Methode beim Sprachunterrichte war vom Anfang an eine von selbst gegebene, und welcher Verbesserung auch die Methode der Realien fähig sein mag, sie wird nie so rein und unmittelbar auf das Princip der Selbst-

thätigkeit gegründet werden können. Steffenhagen, der in seiner „Reform der Gymnasien" diese Methode des Sprachunterrichtes vor Allem preist, hat in seinem „Lehrbuch der Planimetrie" für die Mathematik einen solchen Versuch zu machen begonnen, über den die Praxis entscheiden wird. Seine Klagen in der Vorrede, wie sich der Lernende bei den mathematischen Disciplinen rein passiv und receptiv verhalte, wie ihm die Freude der Selbstthätigkeit und somit die Ausbildung des productiven Vermögens durch verkehrte Methode verkümmert werde, sind ebenso beachtenswerth, wie die unbedingte und unumwundene Anerkennung der Methode des Sprachunterrichts. Jedenfalls dürfte es eine warnende Stimme für diejenigen sein, die in der gegenwärtigen Reformfrage, der realistischen Richtung der Zeit huldigend, den Gymnasien gerade diese ihre Krone nehmen wollen. Die Verwerfung der schriftlichen Präparation, die der Schüler von unten auf mit Lust und Freude macht, weil sie seinen Kräften ganz entspricht, die Beseitigung der schriftlichen Arbeiten in den fremden Sprachen überhaupt, die ihm die unmittelbaren Früchte seines Fleißes zeigen, sind gefährliche Anfänge, die zu immer mehr realistischen Consequenzen führen müssen und dem Princip der Passivität immer mehr Vorschub leisten werden.

Die große und gewichtige Bedeutung der alt-classischen Sprachen insbesondere für die Gymanasialbildung kann erst in dem Folgenden näher begründet werden, indem wir es versuchen, die einzelnen Disciplinen des Gymnasialunterrichts als nothwendige und wesentliche für die Jugendbildung näher zu begründen und unter Berücksichtigung der einzelnen gegenwärtig gemachten Reformvorschläge diejenigen Mittel anzugeben, wodurch die Gymnasien unter treuer Festhaltung ihres Principes und ihres bisherigen Schwerpunktes die besonnenen Forderungen der Gegenwart befriedigen.

XII.

Eine der wichtigsten Streitfragen, deren Erledigung wir bis hierher verschoben haben, betrifft gegenwärtig besonders das Verhältniß der national-deutschen Bildung zu der classisch-humanistischen. Der deutsche Unterricht ist das Steckenpferd der modernen Reformatoren. Unter der Firma einer national-deutschen Bildung hofft man am Leichtesten mit den alt-classischen Studien fertig zu werden und am ersten Wiederhall in den nationalen Bewegungen der Gegenwart zu finden. Das im Germanenthum erwachte Streben nach Selbstständigkeit und Emancipation von fremdem Einfluß, das auf dem Gebiete der Politik nach Gestaltung eines freien Nationallebens ringt, soll sich auch in der Sphäre der Pädagogik vollziehen durch Emancipation von dem Einflusse des classischen Alterthums. Die Forderungen der Neuzeit gehen daher fast einstimmig auf Erweiterung des deutschen Unterrichts auf Kosten des griechischen und lateinischen, damit Zeit und Raum gewonnen werde für eine tüchtige Einführung in die Geschichte und Litteratur unseres Volkes und für eine gründliche Bildung zur freien Herrschaft über die Muttersprache im schriftlichen und mündlichen Gebrauche. Von dieser Bildung erwartet man einen neuen Aufschwung der Vaterlandsliebe und einen stärkeren Zuwachs an gewandten und gesinnungstüchtigen Staatsbürgern, die, mit gründlicher Kenntniß der Verfassungsgeschichte ausgerüstet, von einer ausreichenden Beredtsamkeit unterstützt, sich mit Geschick und Erfolg in den neuen Formen unseres constitutionellen Staatslebens zu bewegen verstehen.

National-deutsche Bildung kann keine andere heißen, als Bildung zu deutschem Wissen und deutscher Gesinnung. Sie muß den Jüngling zu den Quellen der deutschen Cultur führen und mit allen Stoffen nähren, aus denen die Resultate unserer gegenwärtigen Bildung hervorgegangen sind, damit er durch das Verständniß der Vergangenheit zur Einsicht in die Gegenwart gelange. Wenn man meint, daß dazu die Einführung in die vaterländische Ge-

schichte und Litteratur ausreiche, so bedenkt man nicht, daß die deutsche Geschichte nur ein Theil der Geschichte der Menschheit ist und herausgerissen und isolirt weder erkannt noch begriffen werden kann, und vergißt, daß unsere Litteratur, so wie unser ganzes Bildungswesen in Kunst, Religion und Wissenschaft kein ureignes ist, sondern durch Aneignung der verschiedensten fremden Elemente entstanden und vor Allem auf dem Boden des classischen Alterthums erwachsen ist.

Es ist überhaupt ein eigenthümlich Ding mit deutscher Nationalität. Schiller hat bekanntlich einmal gedichtet:

Zur Nation euch zu bilden, ihr sucht es, Deutsche, vergeblich;
Bildet dafür, ihr könnt's! freier zu Menschen euch aus.

Glauben und hoffen wir, daß er, wenn er die großartige Erhebung der deutschen Nation zur Bekämpfung der Fremdherrschaft noch erlebt hätte, anderer Meinung geworden wäre. Meint man aber, daß die Griechen und Römer das geworden sind, was sie in der Geschichte sind, dadurch daß sie ganz Griechen und Römer waren, so muß man doch erstlich bedenken, daß sie die ersten Culturvölker waren und daß selbst die Römer in Kunst und Wissenschaft die Griechen zu ihren Lehrern nahmen; zweitens aber, daß eine so einseitige Auffassung der Nationalität zu jener Beschränktheit des nationalen Kastengeistes führt, über den die Völker des Alterthums nicht hinausgekommen sind. Dieses Nationalitätsbewußtsein ist durch das Christenthum ein für allemal überwunden, indem es eine über alle nationalen Schranken hinausgehende Menschlichkeit gegründet hat. Die Nationalgötter sind gestürzt und an ihrer Statt thront Christus der Gottes- und Menschensohn. Diesen Geist des Christenthums als den Geist der Humanität hat kein Volk tiefer aufgefaßt und reiner dargestellt, als das deutsche. Daher fällt denn bei uns das Nationale mit dem Humanen bis zur Deckung zusammen und der Gegensatz von Humanität und Nationalität verschwindet, so daß jeder Angriff auf die Humanitätsbildung der Gymnasien, die man durch nationale Bildung ersetzen will, eitel und nichtig ist. Durch Aufnahme der verschiedensten Elemente ist der deutsche Volksgeist längst zu einem Sammelplatze aller anderen Volks-

geister

geister geworden. Unsere Litteratur gibt dafür ein redendes Zeugniß. Die Vorliebe, mit der man fremde Stoffe im Mittelalter bearbeitete, der Einfluß Shakspeare's, die Universalität eines Goethe und Schiller, denen man wahrlich nicht nachsagen kann, daß sie specifisch deutsch sind, wenn nicht ihr deutsches Wesen gerade in jener idealen Universalität bestände, das Streben Herder's, Rückert's und Anderer, die Stimmen aller Völker in unserer Litteratur vernehmbar zu machen, zeigen, wie durch Aneignung des Fremden unsere Litteratur zu ihrer gegenwärtigen Gestaltung gelangt ist. Vor Allem aber ist es der Einfluß des classischen Alterthums gewesen, der unsere Wissenschaft und unsere Kunst zur Blüthe und Vollendung geführt hat, so daß beide ohne Erkenntniß der Vorstufen und der Bedingungen, unter denen sie entstanden sind, nicht gründlich erkannt werden können. Wenn die ganze Entwickelung unseres Bildungsganges beweist, wie das Verhältniß zu dem Geiste des classischen Alterthums bei keinem Volke ein so inniges und eigenthümliches war, wie bei uns, wenn dieser Geist in Verbindung mit dem christlich-germanischen gerade in Deutschland das Licht des Protestantismus entzünden mußte, wenn der Einfluß des antiken Geistes, als des Geistes der Schönheit und des Maaßes, einem neuen und edleren Geschmacke in unserer Kunst und Poesie Bahn brechen und unser ganzes Wissenschaftswesen zur Gründlichkeit, Tiefe und Klarheit führen mußte, dann wird die national-deutsche Bildung dem künftigen Geschlechte sicher dieselben Wege zeigen müssen, die unsere Väter gegangen sind. Eine rein-deutsche Bildung, die diesen Einfluß verleugnen und sich von ihm frei machen will, ist somit ein Unding und zeigt nur von einer oberflächlichen und irregeleiteten Richtung des Zeitgeistes, dem es nicht um das Nationale zu thun ist, sondern um eine Abrichtung für zeitgemäße Forderungen des Augenblicks, die zur Oberflächlichkeit und Frühreife führen, weil sie nicht die Bildung wollen, sondern ihre Früchte, um sie augenblicklich im Leben zu verwerthen und an den Mann zu bringen. Damit soll nicht gesagt sein, daß sich die Nationalität zum Kosmopolitismus verflüchtigen solle und daß ihr, als

einer besonderen Form der Humanität, nicht auch besondere Pflege gebühre, wohl aber erhellt, daß die Gegensätze, wie sie gewöhnlich aufgestellt werden, gar nicht vorhanden sind. Versteht man unter national-deutscher Bildung wohl gar nichts anderes, als die Kenntniß der augenblicklichen Zustände des Vaterlandes, namentlich seiner Verfassung und seiner Gesetze, so muß die Schule ernstlich Protest dagegen einlegen, aus diesen Stoffen der Jugend die Nahrung einer vaterländischen Bildung zuzuführen. Dieß überläßt sie ruhig dem Leben und der Praxis, die durch ihre Oeffentlichkeit und Unmittelbarkeit besser in das, was davon noth thut, einführen, als die Kenntniß, die von dem Papiere gewonnen wird. Die werdenden und bewegten Zustände der Gegenwart werden nie ein Bildungsstoff für den Schulunterricht sein können. Die Schule glaubt dem Staate einen bessern Dienst zu leisten und bessere Bürger zu erziehen, wenn sie die Jugend durch alle ihr zu Gebote stehenden Mittel mit dem Geiste der Zucht und des Gehorsams und mit Begeisterung für den Ruhm und für die Ehre des Vaterlandes erfüllt. Wenn die Schule ihren Zöglingen die rechte Gesinnung einpflanzt, die nicht durch diesen oder jenen Lehrgegenstand erworben wird, sondern durch den ganzen Geist des Unterrichtes und durch eine zur Arbeit und Entsagung erziehende und gewöhnende Methode, dann bildet die Schule am besten für Praxis und Leben, für Staat und Vaterland. Warum beruft man sich denn bei der Forderung nationaler Bildung nicht auf die Engländer, denen man doch gewiß nachsagen muß, daß sie ein Nationalitätsbewußtsein wie wenige Völker haben? Und doch haben sie dasselbe nicht durch Verwerfung oder Geringschätzung der altclassischen Bildung erworben, sondern im Gegentheil ihre größten Staatsmänner haben die alten Schriftsteller als die tiefste und reichste Quelle der Geistesfreiheit und edelen Gesinnung am aufrichtigsten verehrt und haben durch ihr Beispiel jene Studien bei einem Volke in Ehren gehalten, das durch die ganze Richtung seiner Thätigkeit dem Materiellen weit mehr zugewandt ist, als das unsere, und nichts desto weniger classische Bildung als freie Zierde eines gebildeten Geistes ohne

alles Nebeninteresse sucht und pflegt. Je inniger und eigenthümlicher das Verhältniß des deutschen Volkes zum classischen Alterthum ist, so daß unsere Litteratur zu ihrem vollen Verständniß eine classische Bildung voraussetzt, um so mehr ist es Pflicht, diese Bildung zu einem immer weiter verbreiteten Gemeingute und dadurch unsere Kunst und Wissenschaft volksthümlicher zu machen. Der Versuch zu einer rein volksthümlichen oder vielmehr ureigenen Bildung muß bei dem Gange, den unser Bildungsleben genommen hat, ein für allemal scheitern, weil er mit der Vergangenheit brechen und auf grundlosem Boden von vorn anfangen müßte. Das Streben der Zeit, das der eigentlichen Gelehrsamkeit immer mehr abhold wird und den früher bestandenen Gegensatz von Gelehrsamkeit und Leben als einen Gegensatz von Theorie und Praxis in dem versöhnenden Begriffe der Bildung aufheben will, macht es zur dringenden Pflicht, das was bisher ausschließliches Eigenthum der Gelehrten war, zu einem Eigenthume des ganzen Volkes zu machen, wenigstens desjenigen Theiles, der der Bildung überhaupt fähig ist. Und wenn nicht alle Zeichen trügen, so gibt sich auch bei den Gebildeten immer mehr dieses Verlangen zu erkennen und fängt bereits an, in einem im Zunehmen begriffenen Geschmacke an den alt-classischen Kunstwerken sich auf erfreuliche Weise zu äußern. Geschickte und geschmackvolle Uebersetzungen der alten Classiker, vorzugsweise der griechischen Dichter, und unter ihnen am meisten der Sophokles, für den durch die Aufführung der Antigone eine neue fruchtbringende Anregung gegeben wurde, nehmen einen ehrenvollen Platz in unserer Litteratur ein, und Homer und Sophokles werden bald von Keinem, der auf Bildung Anspruch macht, mehr ungelesen sein dürfen. Je ferner wir dem Alterthum nach Raum und Zeit sind, desto näher sind wir ihm im Geiste und in der Wahrheit, und deutscher Fleiß und deutsche Wissenschaft dürfen sich rühmen, die Erkenntniß des Alterthums vor Allem gefördert und aus jenen Reichthümern die edelsten Schätze gehoben zu haben. Jetzt bedarf es geschickter Hände, die kundig und erfahren in dem antiqua novis componere diejenigen Bildungselemente heraus-

zuheben verstehen, die, weil allgemein menschlich, auch jetzt geeignet sind, den neu erwachten deutschen Volksgeist zu durchsäuern und zu durchdringen.

Habe man nur noch den Muth, einem auf sich selbst stolzen Zeitalter zu sagen, daß das Alterthum doch das Schönste ist, was es auf der Welt gibt. Freilich bei denjenigen, die das Unglück haben, es nicht zu kennen und gerade am lautesten gegen dasselbe schreien, ist man in Gefahr dieserhalb zu den Aberwitzigen und Thoren gerechnet zu werden, die verstocktes Herzens sind. Besinnt man sich denn aber gar nicht mehr darauf, wie die größten und besten Männer unsers Volkes ganz vom Alterthume gelebt und aus diesem Borne der Menschlichkeit ewige Gesundheit getrunken haben? Sollte denn für ihre Epigonen daraus nicht folgen, daß wir, wenn wir gesunde und stärkende Nahrung wollen, immer wieder zu dem einfach Großen und Schönen des Alterthums zurückkehren müssen? Oder ist etwa die reine Schönheit eines Homer und die einfache Größe eines Sophokles auch von den Errungenschaften dieses Zeitalters überholt? Haben wir Geschichtsschreiber wie Thucydides und Tacitus? Haben wir Redner wie Demosthenes? Kehre man doch nur einmal eine Stunde am Hofe jener Alten ein, aber ziehe man vorher, wie Machiavelli, die Werkeltagskleidung aus, und gehe man dann zurück zu unsern Dichtern und unsern Geschichtsschreibern und spreche man nach vorurtheilsfreier Prüfung unbefangen das Urtheil, auf welcher Seite die reine Schönheit, die schlichtere Einfachheit und der tiefere Gehalt. Halte man uns diese Herzensergießung zu Gute. Wir haben es hier nicht mit panegyrischen Phrasen zu thun, sondern wir werden uns immer einer streng beweisenden Form befleißigen. Aber es muß auch erlaubt sein, einem stolzen Jahrhundert ein demüthigendes Wort zu sagen und das deutsche Volk ist noch gebildet und unverderbt genug, um eine freie und reine Begeisterung von den marktschreierischen Tiraden der Zeitgeistspropheten zu unterscheiden. Es gilt gerade jetzt, daß die Gebildeten alle, die ja aus den Werken der Alten eine Stimmung zum Weiser- und Besserwerden empfangen haben, für dieses Palladium ei-

ner wahrhaft humanen Bildung mit allen Waffen des Geistes kämpfen.

Wenn es nicht zweifelhaft ist, daß die deutsche Geschichte der Neuzeit an einem großen Wendepunkte für ihre Entwickelung gegenwärtig angekommen und daß das deutsche Volk in einer Wiedergeburt begriffen ist, so wird ebenso wie in dem religiösen Zeitalter der Reformation und in der Litteraturperiode der Geist des Alterthums einer der Factoren sein müssen, welche die Verjüngung herbeiführen. Es ist ganz undenkbar, so dreist auch die moderne Weisheit es aussprechen mag und so sehr sie schon jubelt über die gestürzten Heiligen des Alterthums, daß sich unser Bildungsleben jemals von der Cultur des Alterthums emancipiren kann. Wer das beklagt, der muß auch damit unzufrieden sein, daß er nicht Alles ureigen erfunden und gelernt hat, sondern von anderen gelehrt ist und nur, was andere schon wußten, in eigenthümlicher Weise aufgenommen hat, ja der muß die Vorsehung anklagen, deren Walten sich eben in der ununterbrochen fortgesetzten Entwickelung des Menschengeschlechts zeigt, so daß alle Früchte wieder zu Keimen werden und jedes Ende der Anfang einer neuen Reihe. Freilich wenn das, was die Griechen und Römer geleistet, nur specifisch-griechisch und römisch wäre und nur den Stempel nationaler Beschränktheit trüge, dann müßte es unnatürlich scheinen, auf den Stamm des deutschen Volkslebens ein fremdes Pfropfreis zu setzen. Aber zu der Einsicht sind wir doch wohl gelangt, daß es sich nicht um Ueberlieferung griechischer und römischer Nationalität handelt, sondern um das in ihnen liegende allgemein menschliche Element, was deshalb auch eine ewige, für die ganze Menschheit bestimmte Bedeutung hat. Darum nennt man ja diese Studien humane und die dadurch erworbene Bildung Humanitätsbildung. Wie könnte man sonst von dem Christlichen in Plato und Sophokles reden, über das bekanntlich ganze Bücher geschrieben sind, worüber sich Goethe einmal ärgerte und meinte, man könne ebenso gut über das Platonische und Sophokleische im Christenthume schreiben, wenn es nicht die allgemeinen Elemente der Humanität wären, durch welche die alter-

thümliche Menschheit zum Lehrer unseres ganzen Geschlechts geworden ist. Freilich wird es deshalb immer wichtiger, das von Zeit und Raum beschränkte Nationale von dem ewig Humanen zu scheiden. Nicht die specielle Kenntniß der Einzelheiten, wie die Griechen und Römer leibten und lebten, wie sie aßen und tranken, wie sie sich kleideten, mit einem Worte nicht die Antiquitätenkrämerei, auf die man sonst mit Unrecht so viel Werth gelegt hat, daß man über das Einzelne den Blick auf das Allgemeine verloren und vor lauter Details zu keinem Gesammtbilde kam, hat eine noch immer giltige Bedeutung für uns, sondern, was der menschliche Geist, allerdings in seiner zeitlichen und räumlichen Bedingtheit, dort in Staat und Religion, Kunst und Wissenschaft Ewiges und Unvergängliches geschaffen hat. Diese Unterscheidung zu vollziehen sind wir immer mehr im Begriff. Die Zeiten, wo die Kenntniß des Alterthums mit allgemeiner Bildung gleichbedeutend war, liegen weit hinter uns. Für uns ist diese Kenntniß ein Mittel zum Zwecke und nur ein Factor der allgemeinen Humanitätsbildung.

Wenn es demnach immer mehr darauf ankommt, den allgemeinen idealen Gehalt des Alterthums zu entwickeln und als nährenden Stoff der Jugend zuzuführen, die zu Humanität gebildet werden soll, so hat vor Allem die griechische Litteratur, während die römische mehr oder weniger an nationaler Beschränktheit leidet, diese ewigen Elemente menschlicher Bildung, wie keine andere, zusammengefaßt und dargestellt und eben deshalb auf unsere eigene vaterländische Litteratur den größten Einfluß erlangt. Die Griechen vorzugsweise sind bei ihrem Reichthum und ihrer Vielseitigkeit, mit der sie alle Gattungen der Poesie und Prosa ausbildeten und in allen original waren, für alle Zweige unserer Kunst und Wissenschaft die Muster und Vorbilder geworden. Die Ideale schöner Menschlichkeit, wie sie ihre Dichter verherrlichen, die es wie wenige verstanden den tiefsinnigen Nationalmythen eine allgemein menschliche und darum für die Menschheit ewige Bedeutung zu geben, und die Helden ihrer geschichtlichen Periode, wie sie uns in den Werken ihrer Historiker entgegen-

treten, werden für alle Zeiten die Träger ewiger und für die ganze Menschheit giltiger sittlicher Ideen und Gesetze bleiben. Sokrates schaute zu den homerischen Heldenidealen eines Achilleus und Odysseus bewundernd empor und das Bild des Achilleus, der in der Blüthe der Jugend einen ehrenvollen und schönen Tod einem ruhmlosen Leben vorzog, schwebte ihm ermuthigend noch in der Stunde des Todes vor, während Odysseus ihm zeigte, wie man durch Ausharren und Mühen endlich doch das vorgesteckte Ziel erreiche. Alexander, Epaminondas und viele Andere haben zu derselben Heldenehre des Phthiotischen Jünglings hinaufgeblickt, der so glücklich gewesen in dem Homer den Herold seiner Tapferkeit zu finden. Und wer wollte nicht noch jetzt in jenen Helden Typen ewiger menschlicher Bestrebungen und Kämpfe erkennen? Die Schöpfungen der antiken Tragödie, vor allen die Dichtungen des Sophokles, zeigen die noch immer anerkannten Schranken menschlicher Willensberechtigungen und die noch immer giltigen Forderungen der Religion und der Sittlichkeit, in denen Grieche und Deutscher allzumal Einer sind in reiner und göttlicher Menschlichkeit. Ihre Geschichtsschreiber und ihre Redner enthalten die für alle Völker maßgebenden Grundsätze des Staatslebens und der Bürgertugend. Ihre Philosophen zählen nicht bloß der Zeit, sondern auch dem Range nach unter den ersten, die die großen Probleme der Menschheit zu lösen versuchten, und die Werke der bildenden Kunst, in denen die Griechen ihre Mythologie und Religion in der vollendetsten, noch immer unerreichbaren Form der Schönheit darstellten, enthalten dieselben tief menschlichen Ideen, die ihren Mythen zu Grunde lagen.

Wer die Wahrheit ehrlich zu sagen den Muth hat, wird es bekennen müssen, daß trotz ihres griechischen Ursprunges die Heroen des Homer uns näher stehen, als die nationalen Gestalten der Nibelungen. Man frage ein einfältiges, noch nicht irregeleitetes Kindesgemüth, ob es sich von der Ilias und Odyssee nicht menschlicher angezogen fühle, als von Nibelungen und Gudrun, gar nicht zu gedenken, daß die letzteren erst für das Knabenalter zurecht gemacht werden müssen

und in der bloßen Uebersetzung der Urform einen reif gebildeten Geist voraussetzen, während jene in der Uebersetzung eines Voß trotz ihrer antiken Metra für den Knaben und für den Mann gleich anziehend und lehrreich sind. Das erkannten die großen, bahnbrechenden Geister unserer Litteratur, und als Winkelmann und Lessing den Weg gezeigt hatten, fand Goethe auf dem classischen Boden des Alterthums seine rechte Heimath wieder, und was er durch die befruchtende Kraft jenes Geistes geschaffen hat, wird so ewig und so classisch bleiben, wie jene Werke, an denen ihm das Auge für die Schönheit aufging. Und unser Schiller hat er nicht jener schönen Welt, der er in jugendlicher Begeisterung wiederzukehren gebot, die größten und bedeutendsten lyrischen Gedichte abgelauscht, in denen er der griechischen Dichtung zauberische Hülle lieblich um die Wahrheit warf?

Abgesehen von dieser allgemeinen Bedeutung, die das Alterthum für humane Bildung hat, über die man immer mehr und mehr zum Bewußtsein kommt und die man erst jetzt anfängt, nachdem die gute Praxis längst ihre Früchte getragen hat, theoretisch zu begreifen und zu fixiren, wird das Alterthum auch für unsere politische Periode, in die wir eben eintreten, eine ebenso eigenthümliche Bedeutung gewinnen, wie bei den vorausgegangenen Epochen unserer Cultur.

Die großen Geschichtsschreiber der Griechen und Römer, der ganze politisch-nationale Inhalt des classischen Alterthums erscheint in dem hellen Lichte unserer politischen Gegenwart ganz anders, als früher, wo uns bei dem Mangel eines öffentlichen nationalen Lebens der rechte Maaßstab fehlte und die aus Büchern erworbene Kenntniß zum größten Theile todt und unfruchtbar blieb. Ja es ist mit Zuversicht zu erwarten, daß gerade in dieser besonderen Hinsicht die Studien des Alterthums mit einem erneuten Eifer erfaßt werden müssen. Das Ringen jener Völker nach politischer Freiheit, die großartigen Schöpfungen ihres Staatslebens, das der Mittelpunkt alles ihres Denkens und Handelns war, ihre unerreichbare Vaterlandsliebe, bei der das Vaterland ihr Glaube und die Freiheit ihre Religion war, können sie nicht für das gegenwärtige Ge-

schlecht durch fruchtbringende Vergleichung in begeisterter Nachfolge ihrer politischen Tüchtigkeit und in besonnener Abkehr von ihren politischen Verirrungen zum Spiegel, Zügel und Riegel werden? Gewiß um Weisheit im Urtheil, Mäßigung im politischen Handeln zu lernen, kann es kein besseres Studium geben, als das der Historiker des Alterthums. Die Republiken von Athen und Rom, welche Lehren der Mäßigung und Besonnenheit predigen sie! Die Perikles, die Demosthenes, die Cicero u. s. w., welche Vorbilder für Redner und Staatsmänner! Mit wie ganz anderen Augen betrachtet man jetzt die Verfassungsstreitigkeiten und Parteikämpfe der römischen Republik, in die uns Livius einführt, die so nahe liegende Beziehungen zur Gegenwart haben, daß sie das allgemeine Interesse aller Gebildeten erregen müssen? Wie begreift man jetzt das geheime und offene Treiben eines Catilina und seiner Mitverschworenen, nachdem wir leider Aehnliches im eigenen Vaterlande gesehen? In einem ganz anderen Lichte erscheinen uns die Großthaten der Griechen bei Marathon, Salamis und Thermopylä, ihre tapfern Kämpfe gegen den Koloß des Perserreiches, das sich für die neuere Geschichte in unserem östlichen Nachbar wiederholt hat und in Deutschland ähnlich, wie in Griechenland, zwei um den Primat ringende Mächte vorfindet? An Thucydides hat Roscher durch seine treffliche Arbeit gezeigt, wie reich und unergründlich tief dieser Schriftsteller nicht nur für Philologen, sondern vor Allem für Staatsmänner und alle Gebildeten ist, denen es nicht an Sinn für politische Zustände fehlt. Thucydides hat nicht umsonst sein Werk zu einem κτῆμα ἐς ἀεί bestimmt, um Vergangenheit und Zukunft klar zu durchschauen, da die Zukunft nach menschlicher Weise der Vergangenheit ähnlich wiederzukehren pflege.

Von Friedrich dem Großen ist es bekannt, mit welchem Eifer er die alten Historiker las. Er würde es nicht gethan haben, wenn er in ihnen nicht eine reiche Quelle praktischer Staatsweisheit gefunden hätte. Napoleon veranlaßte es, daß man in Frankreich von einer realistischen Verirrung zum gründlichen Studium der Alten zurückging und die Jugend zum

Besuche der Republiken von Athen und Rom einlud. In England ist kein großer Staatsmann gewesen, der die Alten nicht durch gründliche Studien in Saft und Blut aufgenommen, in der Ueberzeugung, daß sie bessere Lehrer des Muthes und der Ehre und jeglicher Tugend seien. Wenn die Engländer in ihrer berühmten Etonschule fast nichts als Griechisch und Lateinisch lernen (kein Englisch, behufs der nationalen Bildung), wenn von ihren Feldherrn und Staatsmännern gar oft der feine Ruhm galt, daß sie in jener Schule die besten Lateiner und Griechen gewesen, wenn sie für ihre edelste Jugend, aus der die Beamten des Staates und der Kirche und die Führer des Volkes hervorgehen, auf keinem anderen Grunde, als auf dem classischen Alterthum die Vorbereitung für die Praxis und das Staatsleben suchen, dann brauchen wir, die wir noch lange in allen unseren nationalen Bestrebungen zu jenen Britten emporschauen werden, wahrlich nicht zu besorgen, daß durch eine classisch-humane Bildung die national-deutsche Erziehung gefährdet werde. Ja es steht im Gegentheil fest, daß nur durch Erhaltung der Studien, in denen wir uns bisher gebildet haben, die Continuität unserer ganzen Entwickelung zu bewahren ist. Die Gebrüder Grimm, die verdienstvollen Begründer einer vaterländischen Sprach- und Litteraturwissenschaft, die für die Vertreter einer specifisch nationalen Bildung gewiß Auctorität haben werden, haben es unumwunden ausgesprochen: „Die classischen Studien sind die Grundlagen unserer Bildung; sie zeigen uns immer das einfach Menschliche; zu ihnen kehren wir immer wieder, wenn wir uns an dem reinen Schönen erfreuen wollen. Die classischen Studien können nie verdrängt, ihr Werth soll nie verringert werden.“

XIII.

Um dem Alterthume einen belebenden Einfluß auf unsere Zeit noch zu sichern und antike Bildung zu einem dauernden Ferment unseres neuen Culturlebens zu machen, wird die Forderung an die Philologen als die Bewahrer, Haushalter und

Spender des alt-classischen Geisteslebens immer dringender, durch eine wahrhaft fruchtbare Methode das Interesse an jenen ewigen Schöpfungen der alterthümlichen Menschheit zu wecken und zu nähren, zu stärken und zu kräftigen.

Jene geisttödtende Methode, die die alten Schriftsteller mit pedantischer Haarspalterei zerhackte und zerlederte, die die bildende Kraft vorzugsweise in den Anmerkungen dickleibiger Ausgaben suchte, die über den todten Buchstaben das lebens- und inhaltsvolle Wort versäumte, die vor lauter Quisquilien aus der grammatischen und antiquarischen Rumpelkammer das Gesammtbild nicht darzustellen und selber alles Geistes baar, zur Erfassung des Geistes nicht zu führen vermochte, die in ihrer eitelen Selbstgenügsamkeit gleich unfruchtbar für Wissenschaft und Leben blieb und die nur das einzige Verdienst hatte, daß sie lernbegierige Jünger trieb, ihren Durst, für den die Schule die Quellen des Lebens nicht erschloß, außer der Schule durch eine eifrige Privatlectüre der alten Classiker zu befriedigen — diese Methode, sage ich, die unter den Händen einzelner Lehrer zu einer wahren Mißhandlung und Schändung des Alterthums wurde, hat die alt-classischen Studien eine Zeit lang um ihren Credit gebracht und alle jene modernen Versuche, auf fruchtbareren Bahnen dem Ziele einer allgemein-menschlichen Bildung entgegenzustreben, wesentlich gefördert.

Im Gegensatze zu jener geistlosen Methode wollte die modern gebildete Philologie sich ausschließlich des Geistes bemächtigen und griff zu der gleich verfehlten geistreichen Methode, die auf Kosten der Gründlichkeit vorherrschend das stoffliche Interesse erregt und dem Realismus mit seinem Passivitätsprincip in die Hände arbeitet. Indem man vor Allem die Erfassung des Inhaltes der alten Schriftsteller erstrebt und für diesen Zweck in geistreich vorgetragenen litterargeschichtlichen Einleitungen die Stellung, die der betreffende Schriftsteller zu der Entwickelung seines Volkes und zur Bildung seiner Zeit einnimmt, philosophisch construirt und die Auffassung eines alten Schriftwerkes als eines Kunstwerkes nach allgemeinen Bestimmungen der neueren Aesthetik zurechtzimmert, tödtet man allen Eifer für die Durchdringung des

sprachlichen Elementes, vernichtet alle Freudigkeit an einer durch Selbstthätigkeit errungenen Beherrschung des fremden Stoffes, befördert statt der Liebe zur Arbeit die geistreiche Trägheit, die mit Hilfe von Uebersetzungen dieselben Zwecke zu erreichen meint und im Anhören geistvoller ästhetischer und litterargeschichtlicher Vorträge und Lectüre der dahin einschläglichen Bücher sich genügt und in selbstgefälliger Ueberhebung sich vorzugsweise im Negiren und Tadeln gefällt und statt mit Verehrung zu den hohen Vorbildern hinaufzusehen und mit warmer Hingebung, bei der die Werke der Alten empfänglichen Jünglingen das Herz zu rauben im Stande sind, sich ganz in ihren Geist zu vertiefen und aufzugehen, eine hochtrabende Kunstrichterei übt, die um so widriger ist, je phrasenhafter sie ist, und um so gefährlicher für Bildung und Erziehung, je mehr sie dazu dient alle Liebe und Pietät mit der Wurzel auszurotten. Diese Methode ist wesentlich durch die neuere Philosophie in die Schulen gekommen und trägt in allen ihren Kategorieen und Definitionen das ganze technische Gepräge ihres Ursprungs. Während sie einerseits als ein Ausläufer der modernen Aesthetik zu betrachten ist, erscheint sie andererseits als ein Product der Philosophie der Geschichte. Vom letzteren Standpunkte aus geht sie von dem historischen Princip der Gymnasialbildung aus und will das Alterthum als die erste und wichtigste Stufe der menschlichen Entwickelung philosophisch erfassen. Sie will die alten Schriftsteller nach Perioden der Geschichte gelesen wissen. Sie hat wenig mit Grammatik zu thun und erwartet alles Heil von einer cursorischen Lectüre, für die sie die fabelhaftesten Forderungen stellt, denen allein auf Kosten der Gründlichkeit und Selbstthätigkeit zu genügen ist.

Zwischen beiden Extremen, der geistlosen und der geistreichen Methode, liegt die rechte und wahre Methode: die gründliche und tiefe Exegese, die zwischen dem Zuviel und Zuwenig die rechte Mitte hält, die Form und Inhalt gleichmäßig berücksichtigt und erst in der Erfassung beider das wahre Verständniß findet, indem sie die Schriftsteller weder ausschließlich ihres Inhaltes halber tractirt, noch ihre Form für ein bloßes

Substrat für grammatikalische Bemerkungen ansieht, die das volle und allseitige Verständniß des vorliegenden Schriftwerkes zunächst als Selbstzweck erscheinen läßt, zugleich aber mit Geschick diesen Selbstzweck zu einem Mittel für die höher liegenden Zwecke der allgemeinen Bildung zu machen versteht und sich weder auf den grammatikalischen, noch auf den historischen, noch auf den ästhetischen Standpunkt ausschließlich stellt, sondern mit pädagogischem Takt alle drei Auffassungen in einer für allgemeine Bildung fruchtbaren Weise wirken läßt, die für das Wissen und Können gleich anregend sorgt und alle geistigen Kräfte gleichzeitig in Thätigkeit setzt und weder die intellectuelle, noch die ethische, noch die ästhetische Bildung einseitig auf Kosten der anderen bevorzugt. Eine solche Interpretation, die sich zu ihrem Gegenstande das inhaltsvolle Wort nimmt, führt gleichzeitig in den Geist der Sprache und die ganze in der Sprache und Litteratur ausgeprägte Welt der Gedanken und Anschauungen des Alterthums. Zu den Mitteln, deren sie sich zu bedienen hat, gehört zunächst eine auf grammatikalisch-lexikalischer Methode beruhende Erforschung der einzelnen Begriffe, die für das fremde Wort den entsprechenden deutschen Ausdruck erringen läßt. Sie setzt voraus und beansprucht vom Schüler eine tüchtige Präparation und ist das sicherste Mittel, dem Mißbrauche der Uebersetzungen zu steuern oder dieselben wenigstens unschädlich zu machen. Sie erstrebt darauf die Erfassung des ganzen Gedankens, wie er im Satze ausgedrückt ist, in seiner Beziehung ebenso zum Vorhergehenden, wie zum Folgenden und wird zur Entwickelung des Gedankenganges, woraus am Ende von selbst und unmittelbar, auf dem Wege der Selbstthätigkeit vom Schüler gefunden, der leitende Hauptgedanke eines Schriftwerkes mit allen seinen Verzweigungen und Schattirungen, Stützen und Beweisen resultiren muß. Eine gründliche Exegese wird nichts unberücksichtigt lassen, was in der grammatischen Form irgend wie schwierig erscheint. Der Anstoß, den der Schüler beim Uebersetzen nimmt, ist der sicherste Hinweis auf das der Erklärung Bedürftige. Unpraktisch aber ist es, bei jedem einzelnen Falle ein ganzes grammatisches Gebiet, sei es aus der

Formenlehre oder aus der Syntax durchzunehmen; praktisch dagegen, repetendo an das zu erinnern, was in den grammatischen Lectionen gelernt ist, indem auf die Belege für bekannte Regeln hingewiesen oder aus dem concreten Falle die Regel in Geschwindigkeit abstrahirt wird. Ein gleiches Maaß gilt für die sachliche Erklärung aus dem Gebiete der Alterthumswissenschaft. Nichts darf übergangen werden, was zum Verständniß der vorliegenden Stelle erforderlich ist; zu viel aber geschieht, wenn bei jedem äußeren Anlasse ganze Partieen der griechischen und römischen Alterthümer vorgetragen werden, während nur diejenigen Stoffe an geeigneter Stelle herbeizuziehen sind, aus denen der Schüler epochemachende Erscheinungen der alten Geschichte oder characteristische Züge der alterthümlichen Menschheit kennen lernt und die noch jetzt ein wahrhaft humanes Bildungselement, namentlich in ethischer Hinsicht, abgeben können. Nüßlin hat in trefflichen Arbeiten, namentlich in seiner Uebersetzung der Platonischen Apologie und des Kriton, gezeigt, wie die ethisch bildenden Elemente des Alterthums noch in unserer Zeit in echt humaner Weise fruchtbar gemacht werden können. Die unmittelbare Frucht einer gründlichen Interpretation ist eine gute, echt deutsche und geschmackvolle Uebersetzung, das beste Bildungsmittel des deutschen Stiles, die, da sie nichts Geringeres erstrebt, als mit Einsicht in alle Unterschiede der beiden Sprachen das ebenso gut, richtig und treffend deutsch auszudrücken, was in einem mustergiltigen fremden Idiome vorliegt, den wesentlichsten Theil des Verständnisses in sich trägt. Ihre besondere Bedeutung hat die Uebersetzung eines Dichters, die, indem sie den duftigen Hauch und die poetische Färbung der Sprache ebenso, wie den Takt und Rhythmus des Versbaues, wenn sie auch nicht geradezu metrisch ist, doch annähernd zu erreichen streben muß, weil sie ohne diese Vorzüge sicher das Gepräge des Gewöhnlichen und Platten tragen würde, die beste Schule zur Bildung eines geläuterten Geschmackes ist. Nicht zu oft angewandt kann die Uebersetzung von Dichterstellen im Originale, als schriftliche Uebung, einen reichen Gewinn für das Deutsche und für die Geschmacksbildung absetzen. Man befindet

sich dabei, wie Schiller einmal sagt, unter einer ganz anderen Gerichtsbarkeit und das Platte kommt nirgends so ans Licht, als wenn es in gebundener Schreibart ausgesprochen wird.

Es versteht sich von selbst, daß eine ästhetische Erklärung im Ganzen ebenso wie im Einzelnen zu den Vorbedingungen eines vollen Verständnisses gehört. Während es für die Beobachtung der Einzelschönheit oft nur eines Hinweises des Lehrers bedarf, der oft fruchtreicher ist als eine kritische Zerlegung, so muß die Erfassung des Ganzen als eines Kunstwerkes ebenfalls ein Gegenstand der Selbstthätigkeit des Schülers sein. Unpraktisch und verderblich ist es, dem Schüler etwas Fertiges der Art entgegenzubringen, ihm die Idee eines Kunstwerkes zu octroyiren und nach dem oder jenem Schema einer modernen Aesthetik die Entwickelung der Idee und die Ausbreitung derselben über die einzelnen Subjecte in einem, wenn auch noch so geistreichen Vortrage zu exponiren. Eine gründliche Interpretation, die auf Erfassung des Gedankens nach allen seinen Beziehungen gerichtet ist, führt von selbst zur richtigen Auffassung des Ganzen und es wird am Schluß nur eines Rückblickes und einer Zusammenstellung von Seiten des Schülers bedürfen, um das Ganze nach seinem Kern und Wesen, so wie nach allen einzelnen Schattirungen in einem Blicke zu übersehen, wobei er die Freudigkeit hat, etwas selbst gefunden zu haben, wovon er, ohne bloß nachzusprechen, Rechenschaft ablegen kann. Was die litterar-historischen Einleitungen betrifft, so bedarf es vor dem Beginne der Lectüre nur weniger Worte über den Schriftsteller selbst, über seine Zeit und die Litteraturgattung, in der sein Werk geschrieben ist. Die Bekanntschaft, welche der Schüler aus eigener Lectüre mit ihm macht, muß das Beste hinzuthun und ist mehr werth, als alles darüber Vorgetragene, das, weil es nicht auf eigene, selbstthätig erworbene Kenntniß sich stützen kann, oft nur zu eitelem Räsonnement führt, und je philosophischer und geistvoller es ist und je mehr es die Bewunderung des Schülers erregt, in der Regel desto unverdauter bleibt.

Die von uns gezeichnete Methode paßt weder auf eine cursorische, noch auf eine statarische Lectüre, wie man gewöhn-

lich diese Begriffe bestimmt. Wir wollen weder die eine, noch die andere, sondern fordern, daß so gelesen werde, daß wirklich ein wahrhaftes und volles Verständniß erzielt und erreicht wird, was bei einer sogenannten cursorischen Lectüre, die nur die oberflächliche Erfassung des Inhaltes im Auge hat und das sicherste Mittel ist, den Schüler zu Uebersetzungen greifen zu lassen, geradezu unmöglich ist. Die ausschließlich statarische Lectüre schadet durch die Vielseitigkeit ihrer Bildungsrücksichten ebenfalls dem Gymnasialzwecke und fördert den Schüler zu wenig, ja kann geradezu durch geistloses Verfahren ihm durch Langeweile und Ueberdruß die Classiker verleiden. Beim Beginn eines neuen Schriftstellers wird die Lectüre immer mehr oder weniger statarisch sein müssen, bei weiterem Fortschreiten muß sie ein größeres Pensum absolviren, um dem Schüler wirklich den Blick auf das Ganze zu erhalten, der sonst in lauter Einzelheiten unterzugehen in Gefahr ist. Um den Schüler in steter Aufmerksamkeit auf die Entwickelung des Gedankenganges und die Disposition des Schriftwerkes zu halten, lese man nicht nach der zufälligen Eintheilung in Capitel und Paragraphen, sondern nach Inhaltsabschnitten, die die zweckmäßigsten Ruhepunkte bilden, an die sich eine Repetition des Vorausgegangenen naturgemäß und fördernd anschließt, die, wenn sie recht gehandhabt wird, zugleich dem Schüler Gelegenheit zum freien mündlichen Gebrauch in der Muttersprache gibt. Man hat auf einzelnen Schulen die Einrichtung getroffen, einen bestimmten Lesestoff von mäßigem Umfange genau und gründlich zu analysiren und denselben für die nächste Classe so voraussetzen, daß bei allen gleich oder ähnlich wiederkehrenden Fällen auf denselben recurrirt wird; so z. B. in T o r g a u für IV. den Miltiades des Nepos, für III. das 1. Buch von Caesar de bello Gallico, für II. die I. catilinar. Rede und das I. Buch der Ilias. Ueber die Wahl des Stoffes könnte man rechten, aber die Einrichtung selbst ist gewiß praktisch und empfehlenswerth. Es bekommt der Schüler ein bestimmtes Lesepensum als Gemeingut für die ganze Schulzeit, das fortwährend geeignet ist, ihm die abstracte Regel in concreto darzustellen und die Grammatik

und

und Sprache ihm lebendig und inhaltsvoll erscheinen zu lassen. Auf solcher Grundlage kann und muß eine schnellere Lectüre bedeutend gefördert werden.

Vor Allem kommt es aber gegenwärtig, wo die Stellung und Bedeutung der classischen Studien wesentlich dadurch bedingt ist, daß sie auch wirklich in den humanen und idealen Gehalt des Alterthums einführe, darauf an, einen wahrhaft classischen Lesestoff als normal und kanonisch für das Gymnasium festzusetzen. Die Philologen und Schulmänner, welche in den oberen Classen unterrichten, müssen sich über einen Kanon der Lectüre verständigen, der genau und streng umfaßt, was jeder Abiturient gelesen haben muß, neben dem es aber unverwehrt ist, noch eine apokryphische Lectüre zu gestatten von Schriften, die gut und nützlich zu lesen sind, auch ohne in den Kanon aufgenommen zu sein. Die Zeiten sind vorüber, in denen man ohne Kritik in blinder Bewunderung Alles lobte, was aus dem Alterthum stammte und jeden in griechischer oder lateinischer Sprache behandelten Stoff für ein vorzügliches Nahrungsmittel des jugendlichen Geistes hielt. Die eigene zu einem hohen Grade der Blüthe und Vollkommenheit gelangte Kunst und Wissenschaft gibt einen ganz anderen Maaßstab für das, was classisch und mustergiltig im Alterthume ist. Die ganz veränderte Stellung, die die altclassischen Studien im Gymnasialunterrichte einnehmen, fordert gebieterisch, daß nur diejenigen Denkmale des griechisch-römischen Geistes in den Schulunterricht aufgenommen werden, die eine wahrhaft bildende und erziehende Kraft noch heutzutage auszuüben vermögen. Wenn es darauf ankommt, die Hauptepochen der griechischen und römischen Geschichte in ihrer Bedeutung für die ganze menschheitliche Entwickelung näher zu kennen, wenn ferner eine tiefere Einsicht in die einzelnen Litteraturgattungen, die alle für unsere eigene Poesie und Prosa maßgebend geworden sind, erstrebt werden muß, so muß auch die Auswahl nach diesen Grundgedanken getroffen werden. Man kann wohl annehmen, daß im Allgemeinen über die Wahl der Schriftsteller eine gewisse Einigung herrscht, aber man kann sich auch jährlich aus den Programmen von der großen

Buntscheckigkeit in dieser Hinsicht überzeugen; man kann in einer solchen Auswahl wohl gar einen Zwang finden, der der freien Neigung angethan eher schädlich als förderlich sei, aber der Kanon gewährt anderweitige, den kleinen Nachtheil überwiegende wesentliche Vortheile und wird nicht viel des Zwanges üben, wenn die Auswahl von der Art ist, daß über den Werth und die Bedeutung der als normal empfohlenen Schriften kein Zweifel sein kann, zumal es ja jedenfalls freigestellt bleiben muß, den engen Kreis nach subjectivem Belieben zu erweitern. Gewisse Schranken aber zu setzen kann aus pädagogischen Gründen sogar nöthig werden. Wer nicht die rechte Lehrernatur hat und größeres Interesse am Unterrichtsstoffe als an den zu unterrichtenden Schülern hat, wird seiner eigenen Neigung gemäß oder aus Liebe zum Wechsel wohl auch nach weniger geeigneter Lectüre greifen und die Schüler verlieren darüber die Kenntniß der wahrhaft kanonischen Schriften des Alterthums. Der alte Spruch variatio delectat hat für Lehrer und Schüler seine Geltung, er kann aber auch innerhalb der durch unseren Kanon gezogenen Schranken seine Anwendung finden, abgesehen von den ganz freien Bahnen des Privatstudiums. Es kommt jetzt vor Allem darauf an, wenn wahrhaft humane Bildung ein größeres Gemeingut werden soll, wenn der Unterschied zwischen Gelehrten und Ungelehrten in dem vereinigenden Begriffe höherer Bildung in Wahrheit aufgehen soll, ein gemeinschaftliches Band zu finden, das der Gebildeten so viele als möglich umschlingt. Für unsere Volksbildung ist die Bibel ein solches Gemeingut, wie bei keinem anderen Volke, und unsere Gelehrten hatten sonst noch mehr als jetzt in der Bekanntschaft mit der alt-classischen Litteratur ein zunftmäßiges Erkennungszeichen. Die Bekanntschaft mit unserer eigenen Litteratur wird zwar immer ein Erkennungszeichen gebildeter Deutschen sein, aber bei dem ganzen Bildungsgange, den unser Volk genommen hat, ist eine Ergänzung aus den classischen Elementen des griechischen und römischen Alterthums wenigstens wünschenswerth. Die falschen Vorstellungen, durch die das, was zur allgemeinen Bildung gehört, für Sache der Gelehrsamkeit gehalten wird, die, von

der materiellen Richtung der Zeit genährt, die Herrschaft einer idealen Bildung immer mehr zu bedrohen geeignet sind, werden geläutert und berichtigt werden und die Gymnasialstudien würden dadurch aus ihrer Isolirung heraustreten und nationale Wurzeln im Volke fassen. Wir behalten uns vor, den Kanon, den wir nach diesen Gesichtspunkten vorschlagen, im Folgenden für die einzelnen Litteraturen näher zu begründen.

XIV.

Man hat in neuerer Zeit von sehr achtungswerther Seite einen früher schon empfohlenen und praktisch versuchten Vorschlag wieder aufgenommen, den classischen Sprachunterricht mit dem Griechischen statt mit dem Lateinischen zu beginnen. Diejenigen Pädagogen, die diesem Wege mit warmer Begeisterung das Wort reden, erwarten von ihm einen neuen Aufschwung der classischen Studien auf den Gymnasien. Die geschichtliche Priorität des griechischen Volkes und der griechischen Bildung, ohne die die römische selber nicht erkannt werden kann, die lebendige und frische Jugendlichkeit des griechischen Geistes, die dem Knabenalter für seine erste Nahrung am besten zu entsprechen scheint, die größere Bedeutung der griechischen Litteratur für unsere vaterländische Kunst und Wissenschaft, die ganz veränderte Stellung, welche die Kenntniß und praktische Uebung in der lateinischen Sprache für die Gymnasien erhalten hat, scheinen den neuen Reformvorschlag zu unterstützen. Der frühere Anfang mit dem Griechischen würde über die Elemente schon im frühen Knabenalter hinwegführen und sehr früh zu eigener Lesung der griechischen Schriftsteller befähigen, in der dann mit Sicherheit größere Leistungen in Bezug auf Umfang und Tiefe erwartet werden könnten. So wünschenswerth das Letztere ist und so sehr die obigen Gründe anerkannt werden mögen, so lassen sich doch ebenso gewichtige Einwendungen gegen die neue Methode erheben, die wir in ihrem ganzen Umfange für keine Verbesserung unseres Gymnasialwesens halten würden, die aber wohl in einzelnen Theilen der Berücksichtigung würdig ist. Wir sind entschieden

für die Priorität des lateinischen Unterrichtes und legen ihm für die unteren und mittleren Classen eine größere Wichtigkeit bei, als dem griechischen, fordern aber für die oberen Classen eine umfangreichere Lectüre der griechischen Schriftsteller und in der obersten Classe wenigstens die gleiche Stundenzahl für das Griechische, wie für das Lateinische.

So sehr auch im Wesentlichen alle diejenigen Vortheile, welche das Studium der alten Sprachen mit sich führt, beim Lateinischen und beim Griechischen im gleichen Maaße vorhanden sind, so hat das Lateinische doch für die ersten Anfänge nicht unwesentliche Vorzüge voraus. Nur beiläufig erwähnen wir den praktischen Nutzen, daß die Priorität des Lateinischen dem in der nächsten Classe sich unmittelbar anschließenden französischen Unterrichte eine sichere Grundlage bereitet, die für Förderung des Französischen nicht ohne großen Gewinn ist, was beim Griechischen nicht in gleicher Weise der Fall sein würde. Aber das Griechische ist viel zu flüssig, beweglich und geistreich, viel zu reich an Formen und dem Deutschen weit näher verwandt, als daß es zum Anfange des Sprachunterrichtes für zehnjährige Knaben erfolgreich verwendet werden könnte. Das Lateinische ist dagegen fest und bestimmt, von lapidarischer Strenge und Einfachheit. Wir halten es für unmöglich, daß ein Anfänger den ganzen Formenreichthum der griechischen Sprache in den unteren Classen eines Gymnasiums nur einigermaßen bewältigt, wir halten es für unmöglich, daß er alle die wandelbaren Beugungen in Declination und Conjugation, die durch die Varietät der Dialecte nur noch unendlich schwieriger werden und bei dem Mangel eines so fest und bestimmt ausgebildeten mustergiltigen Idioms, wie es die lateinische Litteratur in ihrem goldenen Zeitalter hat, ihm wie ein buntscheckiges und verwirrendes Chaos entgegentreten, mit der Sicherheit sich zu eigen macht, die für den Elementarunterricht, wenn auf ihm gedeihlich weiter gebaut werden soll, unerläßlich ist. Wenn es schon ein allgemeiner pädagogischer Grundsatz sein muß, daß Alles, was der Schüler zu lernen hat, fest und sicher gelernt und geübt sein muß, so muß die-

ser Grundsatz am meisten beim Elementarunterrichte zur Geltung gebracht werden. Deshalb muß aber auch der Lernstoff so einfach, fest und normal sein, daß er auch von dem Gedächtnisse eines mäßig begabten Schülers gefaßt und sicher behalten werden kann. Einen solchen Stoff bietet für die unterste Stufe die lateinische regelmäßige Formenlehre und das ihr entsprechende Lesepensum. Etwas ganz anderes ist es, wenn der gereiftere Schüler zur Lectüre der Schriftsteller schreitet, bei der offenbar Homer und Herodot anziehender und leichter zu verstehen sind, als jeder römische Schriftsteller, die alle reflectirter sind. Die Versuche indeß, das Griechische sogleich mit dem Homer zu beginnen, sind, so sehr sich diese Methode bei neueren Sprachen, bei denen man nicht vielmehr als einige praktische Fertigkeit erlangen will, empfehlen mag, bis jetzt alle gescheitert und werden immer wieder nur auf Kosten gründlicher grammatischer Durchbildung gemacht werden. Was ferner den von der veränderten Stellung des Lateinischen in Bezug auf die Fertigkeit im eigenen freien Gebrauche dieser Sprache entlehnten Grund betrifft, so hat sich dabei nur die Methode verändert, keineswegs aber das Maaß des Fleißes und der Uebung, welches von dem Schüler auch ferner nur in veränderter Weise und für einen höheren Zweck als den bisherigen gefordert werden muß. Diejenigen endlich, bei denen der Grundsatz noch Geltung hat, daß eine fremde Sprache gerade um so weniger bildet, je näher verwandt sie der Muttersprache ist, — und von solchen ist der neue Vorschlag doch nur ausgegangen, da die Läugner dieses Satzes nicht mit dem Griechischen, sondern mit dem Holländischen und Englischen anfangen wollen, — müssen auch aus diesem Grunde in den unteren Classen, wo die formale Bildung vorherrschend ist, dem Lateinischen den Vorzug geben. Für die formale Bildung und Zucht des jugendlichen Geistes gibt es nach unserer innersten Ueberzeugung bis jetzt noch kein besseres Mittel als die lateinische Sprache.

XV.

In den oberen Classen ist das Verhältniß ein anderes. Die griechische Litteratur ist für das Jünglingsalter in Form und Inhalt anziehender, in ihrer Einwirkung und ihrem Einflusse auf die deutsche Litteratur bedeutender und beziehungsreicher und für das Verständniß unserer eigenen classischen Werke, so wie der des römischen Volkes eine wesentliche Vorbedingung. Die Gleichstellung der lateinischen und griechischen Stunden in der obersten Classe ist das Mindeste, was gefordert werden muß. Von diesen Stunden gehören alle mit Ausnahme einer einzigen, die auf die Grammatik und Extemporalien kommt, der Lectüre. Wollen wir das Alterthum dadurch vertheidigen, daß seine Kenntniß eine nothwendige Vorstufe für die Erkenntniß unseres ganzen Bildungslebens in Religion und Staat, Kunst und Wissenschaft ist, wollen wir dadurch und darauf die wahrhaft national-deutsche, weil human-deutsche Bildung begründen und die Forderungen derer abweisen, die allen Bildungsstoff aus der Gegenwart und auf rein deutschem Gebiete suchen, so müssen wir auch die Schüler dazu führen, daß sie jene Vorstufe gründlicher kennen lernen und daß jene Erkenntniß tief und umfangreich genug ist, um den darauf gegründeten Bau unserer Litteratur zu fassen und zu begreifen. Wenn dieser Einfluß auf unsere Bildung vor Allem dem Griechischen gebührt, so muß gerade umgekehrt, anstatt den griechischen Unterricht zu verkürzen und zu beschneiden, auf eine Erweiterung desselben gedacht werden. Bei dem allgemein anerkannten Einflusse der griechischen Litteratur auf unsere eigene, bei der hohen menschlichen Bedeutung der Schöpfungen des griechischen Geistes kann es nicht zweifelhaft sein, daß dieser Litteratur in den oberen Classen, wo es sich um eine Erfassung des inwendigen Gehaltes der classischen Werke handelt, vor der römischen der Vorzug gebührt, die, weil sie es weder zu jener Originalität, noch zu jener Vollkommenheit und zu jenem Reichthume bringen konnte, für unsere Litteratur nicht von gleicher Wirkung gewesen ist. Während der römischen Sprache, je tiefer wir in das Wesen derselben einge-

drungen sind und je mehr wir über die Methode, durch welche sie zu einem Mittel geistiger Zucht wird, zum Bewußtsein und zur Einsicht kommen, um so mehr ihr alter Platz als formales Bildungsmittel vor allen anderen gebührt, so muß in der Gegenwart die griechische Sprache als eine unversiegbare Quelle einer ideal-humanen Bildung vor der römischen anerkannt und gewürdigt werden. Die Zeiten, in denen man den Uebergang von der lateinischen Schule zur Humanitätsschule fand durch Erweiterung des Griechischen, für das in neuester Zeit vor Allem Gottfried Hermann, unsterblichen Andenkens, eine begeisterte Liebe in den zu seinen Füßen sitzenden Jüngern entzündete, die, mit Kenntniß und Geist ausgerüstet, das Evangelium der griechischen Humanität an die höheren Bildungsanstalten verpflanzten, bezeichnen einen neuen Aufschwung der classischen Studien in Deutschland, der die fröhlichsten Früchte gezeitigt hat und in werthvollen, mit Geist und Sachkenntniß abgefaßten Ausgaben der alten Schriftsteller und selbstständigen Werken gründlicher Sprachforschung immer mehr und mehr alle die Hilfsmittel herbeigeschafft hat, durch welche die griechischen Quellen erst genießbar und genußreich geworden sind. Und jetzt gerade, wo durch die Neubelebung der griechischen Studien und durch die in Folge davon herbeigeschafften Hilfsmittel für ein tiefes und gründliches Verständniß der griechischen Classiker die Gymnasien in den Stand gesetzt waren, ihren Zöglingen das Beste und Vollendetste zu bieten, was der griechische Geist geschaffen hat, sollte es eine irre geleitete Zeitrichtung vermögen, jene Quelle zu verstopfen oder wenigstens die Jugend, die jetzt bis in das tiefe Fahrwasser geführt wurde, am Ufersande zurückzuhalten? Ja es erheben sich schon Stimmen, die das Griechische nur noch für die künftigen Theologen fordern zum Verständniß des Neuen Testamentes und für die Philologen, die jene zu bilden oder wenigstens vorzubereiten haben. Wenn man aber nicht zu jenen Banausikern zählt, die bei dem Griechischen nach dem unmittelbar praktischen Nutzen fragen, wie will man das Griechische auf die Dauer für die Gymnasien vertheidigen und halten, wenn man durch Verkürzung des Cursus um zwei volle

Jahre, wie es bei der neuen Reform in Preußen beabsichtigt wird, es unmöglich macht, die Schüler wirklich zu dem zu führen, was in der griechischen Litteratur eine ewige Bedeutung und ideal bildende Kraft hat? Wird man bei dem Schüler Eifer und Lust erhalten, wenn ihm als Lohn seiner Mühe, mit dem er die wahrlich nicht leichten Elemente bewältigt, kein anderer Preis vorschwebt, als das Verständniß eines leichten Prosaikers und einer poetischen Anthologie? Jetzt standen die Sachen so, daß in Secunda die Odyssee in der Regel ganz und bedeutende Abschnitte aus Herodot und anderen Prosaikern gelesen wurden, in Prima die Ilias ganz, einzelne Dialoge von Plato, wohl auch Ausgewähltes aus Thucydides und vor Allem Sophokles. Wird das noch zu erreichen sein, wenn durch Wegfall des Griechischen in IV. und durch Einführung des einjährigen Cursus in III. zwei volle Jahre verloren gehen, die bisher der elementaren Vorbereitung für die Lesung der Schriftsteller in den oberen Classen gedient haben? Wir sagen Nein und abermals Nein. Und doch müßte, wenn das Griechische wirklich Humanitätsbildung absetzen und fördern soll, kein Abiturient entlassen werden, der nicht Homer und Sophokles, Herodot und Thucydides, Plato und Demosthenes gelesen hat. Wir meinen natürlich, mit Ausnahme des Homer, nur einzelne Stücke und einzelne in sich abgeschlossene Partieen aus diesen Schriftstellern.

Unser Kanon im Griechischen würde umfassen:

Homer ganz (Ilias und Odyssee).

Von den Tragikern vor Allem die Antigone des Sophokles, die von keinem Abiturienten ungelesen sein darf. Eine schöne Zugabe sind die beiden Oedipus und Ajax.

Von Euripides das tragischste Stück, die Medea, und wegen der Vergleichung mit Goethe die taurische Iphigenie. (Eine offene Frage ist die Lectüre des Aeschylus, von dem vorläufig nur der Prometheus geeignet ist. In einem Kreise von Auserwählten würde die Lectüre einzelner Pindarischen Oden am Besten geeignet sein, recht in das volle Leben des Alterthums einzu-

führen, zugleich auch als Gegenbild gegen unsere moderne Lyrik).

Von Herodot wenigstens die Partieen über die Perserkriege.

Aus Thucydides eine Auswahl, namentlich aus dem I. und II. Buche, jedenfalls die Perikleische Leichenrede. (Zur Vergleichung lese ich gewöhnlich Plato's Menexenos und den Epitaphios des Lysias, entweder in der Schule oder als Aufgabe der Privatlectüre).

Aus Plato, der vor Allem ein Lebensbild des Sokrates schaffen muß, wenigstens das dazu am meisten geeignete Symposion, eine der geistvollsten Schriften des ganzen Alterthums, Anfang und Ende von Phaedon, ebenso Apologie und Kriton. Stoße man sich nicht, wie hie und da gemäkelt ist, bei dem Platonischen Symposion an der scheinbar sinnlichen Behandlung der Liebe. Der wahrhaft platonische Eros ist es, von dem große Männer eingestanden haben, daß sie ihm alles Gute, was an ihnen war, verdankten.

Endlich eine Auswahl von Demosthenes.

So lernt der Schüler die griechische Litteratur in ihren großartigsten Repräsentanten in den verschiedensten Gattungen der Poesie und des Stils kennen und das griechische Volk in denjenigen Epochen seiner Geschichte, die am meisten allgemeine Bedeutung für unsere humane Entwickelung und Bildung haben. Homer ist der größte aller Dichter, ὁ ποιητής, Sophokles der größte Tragiker und die Antigone das vollendetste Kunstwerk des Alterthums, Herodot der Vater der Geschichte und Thucydides das größte Muster in der Kunst der Geschichtsschreibung. Seine Perikleische Leichenrede ist eine unvergleichliche Zeichnung der höchsten Blüthezeit des attischen Staats- und Geisteslebens. Plato ist der Meister in der Speculation, Demosthenes in der Beredtsamkeit. Die mythische Heroenwelt stellen die Epopöen des Homer dar, das geschichtliche Heldenzeitalter der Μαραθωνομάχοι die Perserkriege des Herodot, den Höhepunkt griechischer Bildung im Perikleischen Zeitalter die

Tragiker und Thucydides, die sittlich schönste Persönlichkeit des Alterthums, den Sokrates, die Schriften des Plato und endlich den allmäligen Verfall des Griechenthums die Reden des Demosthenes.

Für alle diese Schriften fehlt es nicht an den trefflichsten Hilfsmitteln für ein tüchtiges Verständniß. Den äußeren Umfang dieser Lectüre aber, zumal wenn unserem Vorschlage gemäß die Stundenzahl in der obersten Classe wenigstens der lateinischen gleichgestellt würde (7—8), kann Niemand überschwenglich finden. Kommen wir nicht dazu, einen solchen Cyclus der griechischen Lectüre in den Gymnasien bewältigen zu können, dann rede man auch bei der Vertheidigung unserer bisherigen Gymnasialstudien nicht mehr von der Classicität des Alterthums, von den ewigen, großartigen Kunstschöpfungen der Griechen und dem ideal humanen Gehalte ihrer Werke, weil die Einsicht und Kenntniß derselben dann nur eine Geheimwissenschaft der Philologen und Alterthumsforscher ist und jedes daher entnommene Motiv zur Wahrung des Griechischen eitele und hohle Phrase ist. Führen aber die Gymnasien wirklich ihre Schüler bis zum Verständniß der größten Schriftsteller und Dichter des griechischen Volkes, wecken sie in ihnen an jenen classischen Werken den Geist der Schönheit und des Maaßes, der Freiheit und der Kraft, dann können sie zuversichtlich hoffen, daß jene im Jüngling entzündete Liebe für Classicität und ideale Schönheit auch über die Schule hinaus den Mann durchwehen wird und daß die griechischen Muster, wie die besten Führer des Jünglingsalters, auch die Meister des Mannes sein werden. Gerade die griechische Litteratur, in dem von uns empfohlenen Umfange auf den Schulen gepflegt, scheint uns geeignet, alle Gebildeten unseres Volkes mit neuer Innigkeit und Treue an die Interessen der Gymnasien zu knüpfen. Das Lateinische hat durch seine ganz veränderte Stellung, bei der seine Bedeutung als formales Bildungsmittel sich immer mehr herausstellt, und durch den Mangel an Schriftstellern und Dichtern, die der idealen Richtung des deutschen Geistes so gemäß wären, wie die Griechen, an unmittelbarem Interesse und offenbar auch an Wurzeln in un-

serer Volksbildung verloren. Wir Deutsche sind ein durch und durch ideales Volk und unser idealster Dichter, unser Schiller, ist zugleich unser populärster. Diesem eigenthümlichen Zuge des deutschen Volkes entspricht nichts so sehr, als die griechische Idealität, die bisher schon im Bunde mit deutscher Innigkeit, Tiefe und Religiosität die schönsten Blüthen unseres Geisteslebens gefördert und getrieben hat. Eine noch mehr als bisher auf griechische Classicität gegründete Jugendbildung wird und muß einen neuen idealen Aufschwung in unser Volks- und Geistesleben bringen und wird für sich allein stark genug sein, jene utilitarische und materielle Richtung, die wie ein Krebsschaden alle Idealität zu zerfressen droht und nach moderner Pädagogik schon den jugendlichen Gemüthern durch Unterricht und Erziehung eingeimpft werden soll, ebenso siegreich aus dem Felde zu schlagen, wie die großen Apostel der griechischen Humanität zu allen Zeiten die Barbarei der Finsterniß zerstreut und wie ihre Helden auf den Schlachtfeldern die Haufen der Barbaren geschlagen und vernichtet haben.

Da jener von uns empfohlene Kanon sich nur auf die obere Bildungsstufe des Gymnasiums bezieht und auch hier namentlich in Secunda einer Ergänzung durch die Lectüre des Xenophon, Plutarch, Isocrates u. A. nach freier Wahl bedarf, so versteht es sich von selbst, daß wir nicht eine gleiche Strenge für die mittleren Classen, in denen die grammatikalische Methode die vorherrschende ist und sein muß, bezwecken können. Xenophon's Anabasis, Lucian und eine gründliche Anfangslectüre der Homerischen Odyssee zur Einübung der homerischen Formenlehre und zur Vorbereitung auf eine erfolgreiche Lesung der ganzen Odyssee in Secunda werden sich hier wie von selbst darbieten. Die gute Praxis hat hier bereits mit weit mehr Uebereinstimmung das Rechte getroffen. Für Secunda halten wir Plutarch für besonders wichtig, von dem es bekannt ist, daß er zu allen Zeiten begeisternd auf die Jugend gewirkt hat und ein Lieblingsschriftsteller vieler großen Männer gewesen ist. Sein Inhalt bietet einen fruchtbaren Stoff für die Geschichte und die abgerundete Form der Biographie Material für mündliche Vorträge. Seine Grä-

citát gibt Anlaß zur Vergleichung mit dem Atticismus einerseits und mit dem lateinischen Idiom andererseits.

Sollte nun wider alles Verhoffen der von unserer Reformconferenz gemachte Vorschlag durchgehen, daß das Griechische in Tertia beginnt und nur in einem einjährigen Cursus betrieben wird, dann wird man es in den oberen Classen freilich nur bis zum Verständniß einiger leichten Prosaiker und einiger Bücher des Homer bringen können. Von Sophokles, Plato und Thucydides kann dann nicht mehr die Rede sein. Dann wird aber auch das letzte Stündlein für das Griechische überhaupt bald schlagen und es wird bald nur, gleich dem Hebräischen, für die künftigen Theologen und Philologen obligatorisch sein. Wir vertrauen der Weisheit und Einsicht unserer Regierung und hoffen zuversichtlich, daß man nicht auf eine Bahn einlenken werde, auf der der erste Schritt immer weitere zur Folge haben wird und die, wenn auch nur allmälig, zu einer Beseitigung des Griechischen aus den Gymnasien führt. Die offenen und ehrlichen Gegner haben das längst als Zielpunkt ihres Kampfes gegen die Gymnasialbildung ausgesprochen. Lasse man sich durch die versteckten und verkappten nicht täuschen. Es ist jetzt hohe Zeit, daß unter die dem vernünftigen Zeitbewußtsein gemachten Concessionen ein abschließender Strich gezogen werde, wenn die Gymnasien noch ferner bleiben sollen, was sie ihrer Bestimmung gemäß gewesen sind und überhaupt sein sollen. Schwere Verantwortung wird die treffen, die durch Verkürzung und Beschränkung der Stellung, die das Griechische bisher in unserer Jugendbildung eingenommen hat, den Einfluß hemmen und schmälern, der der griechischen Litteratur, der die ganze europäische Bildung ihre Läuterung verdankt, noch fortwährend auf unser ganzes Bildungsleben in Kunst und Wissenschaft gebührt.

XVI.

Wir haben bereits oben uns mit dem Versuche einverstanden erklärt, das Griechische mit Tertia zu beginnen; aber wir fordern dann 8 Stunden für das-

selbe. Wir sind der Meinung, daß bei der erhöhten Stundenzahl in einem zweijährigen Cursus und bei der schon größeren geistigen Reife des Zöglings dasselbe erreicht werden kann, wie bei den bisherigen 6 Stunden, die auf 3 Jahre vertheilt waren und auf einer ziemlich frühen Altersstufe begannen. Auch um eine größere Concentration zu erreichen kann es wünschenswerth erscheinen, daß in Quarta, wo die Mathematik als etwas Neues hinzutritt, nicht ein zweiter gleich neuer und wichtiger Gegenstand, wie das Griechische, zugleich angefangen werde. Ferner ist es wichtig, daß der Schüler die Elemente schnell und sicher überwinde und gleich beim Anfange der neuen Sprache möglichst gefördert werde, was durch eine massenhafte Zahl von Stunden erreicht werden kann. Dazu kommt noch ein ganz praktischer Grund, den man bei der neuerdings empfohlenen Scheidung eines Ober- und Untergymnasiums besonders berücksichtigt zu haben scheint. Die meisten Schüler, die nicht zur Universität oder zu einem eine höhere Schulbildung, wie sie in den oberen Classen erworben wird, erfordernden Berufe übergehen wollen, verlassen das Gymnasium mit Absolvirung von Quarta. Wenn auch bei dem für den Eintritt in das Gymnasium angenommenen 10. Lebensjahre das erreichte 14. Jahr mit dem Abschlusse des zweijährigen Cursus in Tertia eigentlich zusammenfallen müßte, so stehen doch, wie Alle wissen, diese Altersstufen nur auf dem Papiere. Bei weitem der geringste Theil der Schüler erreicht, zumal bei den in jenem Alter in der Regel eintretenden Entwickelungskrankheiten, in den betreffenden Jahren die gesteckten Classenziele nicht. Es ist nun aber zweckmäßig, daß diejenigen, die eine weiter gehende humane Ausbildung nicht erstreben sollen und wollen, mit den Elementen des Griechischen, die, wie fruchtbringend sie auch sind, doch erst für diejenigen, bei denen sie zugleich ein Mittel für höhere Zwecke sind, ihre wahre Bedeutung erst erhalten, in Quarta verschont bleiben. Es wird dadurch möglich, der Mathematik eine größere Stundenzahl zu geben und dadurch denselben pädagogischen Zweck zu erreichen, den wir oben bei einer massenhaften Stundenzahl für die Anfänge einer Sprache im Auge hatten.

Eine gleiche Berücksichtigung kann dem Französischen zu Theil werden, das in Quinta und Quarta nach dem eben angegebenen Gesichtspunkte in 4 Stunden betrieben wurde. Die bisherige Praxis war so, daß dergleichen Schüler vom Griechischen dispensirt waren und dadurch, weil auf den meisten Gymnasien die Errichtung von Parallelclassen nicht möglich war, eines Bildungsmittels geradezu entbehrten und schon aus diesem Grunde hinter ihren Mitschülern zurückblieben. Die durch den Ausfall des Griechischen entstandenen Freistunden verleiteten zur Unpünktlichkeit und Unordnung in Fleiß und Sitten und die Schule war bei diesen Schülern, die ohnehin durch die Rücksicht auf den nahen Abgang den Fleiß sehr leicht erkalten lassen, nicht im Stande ihre Zwecke zu erreichen. So lange die Staatsgesetze es noch gestatten, sich von dem Griechischen dispensiren zu lassen, eine Exception, die wir immer als verderblich für wissenschaftliche und sittliche Bildung gemißbilligt und verworfen haben, wird es im Interesse der Schule gerathener sein, das Griechische derjenigen Classe, die noch viele solcher Schüler enthält, lieber ganz zu entziehen. Wir verkennen die Schwierigkeit nicht, daß bei einem zweijährigen Cursus in Tertia ein doppelter Coetus für das Griechische eingerichtet werden muß; wir verhehlen auch nicht, daß der Anfang der griechischen Elemente für die Altersstufe der Quartaner uns noch entsprechender scheint; wir müssen es sogar gestehen, daß auch diese Veränderung eine neue Concession an die Forderungen der Zeit ist, die wir auch nur für zuläßsig halten unter den von uns als nothwendig geforderten Garantieen, die von der Art sind, daß sie andererseits auch Vortheile für die Gymnasialzwecke verbürgen.

Das Gymnasium kann sich aber die Verkürzung seines bisherigen neunjährigen Cursus um ein ganzes der Tertia zufallendes Jahr auch aus andern Gründen nicht gefallen lassen. Warum fordert man nicht, daß die Realschulen ihren Cursus zu der Höhe des unsrigen bringen und die drei oberen Classen insgesammt zweijährig einrichten? Meint man etwa, daß das neue Geschlecht, das nach dem Revolutionsjahre noch auf den höheren Schulen seine Bildung sucht, schneller und leich-

ter weise und klug werden wird? Oder fürchten die Realschulen durch Erweiterung ihres Cursus sich selbst zu Grunde zu richten, da ihre Existenz auf einem summarischen Verfahren beruht? — Gerade die Tertia ist für das Gymnasium eine der wichtigsten Classen, weil in ihr die grammatische Elementarbildung zum Abschluß gebracht werden muß, was auch im Lateinischen bei einjährigem Cursus nicht zu erreichen sein würde. Und doch ist ohne eine sichere grammatische Grundlage der Weiterbau in den Oberclassen und ein erfolgreicher Betrieb der classischen Studien in der Extension und Intension, wie er gegenwärtig gefordert werden muß, unmöglich. Wir sind durch Erfahrungen belehrt worden selbst bei den besten Schülern, die schon nach einjährigem Cursus die Reife für Secunda zu haben schienen und ausnahmsweise versetzt wurden. Der Mangel an Gründlichkeit und der rechten geistigen Reife, die sich durch den angestrengtesten Fleiß nicht ersetzen ließen, wirkten für alle Folgezeit nachtheilig.

XVII.

Das Lateinische hat in den unteren und mittleren Classen ausschließlich, in den oberen Classen noch vorherrschend die Bedeutung des vorzüglichsten formalen Bildungsmittels. Eine Beschränkung desselben in den unteren Classen zu Gunsten des Deutschen nimmt dem Gymnasialunterrichte auf dieser Stufe seinen bisherigen Schwerpunkt, eine Beschränkung in den oberen Classen kann ohne Nachtheil nur zu Gunsten des Griechischen stattfinden. Der kleine Gymnasialschüler hält den lateinischen Unterricht in Sexta für den wichtigsten, dem er seine ganze Kraft zuwendet und zuwenden muß, weil er das Schwerste enthält, was ihm geboten wird, ohne daß es seine Kräfte überstiege. Die regelmäßige lateinische Formenlehre mit ihrer Einfachheit, Klarheit und Bestimmtheit, der sich anschließende Lesestoff, für den wir eine schriftliche Präparation fordern, die der Schüler gern arbeitet, die ihn fortwährend zur Selbstthätigkeit und zur Arbeit zwingt, dieser Lesestoff, der nach Art des Ellendt'schen Lesebuches zu-

gleich die Uebungsstücke für das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische unmittelbar an die eben vorausgegangenen lateinischen Sätze anschließt, indem er Vocabeln und Redensarten daher entlehnt, bietet eine Beschäftigung, die den Schüler fortwährend thätig erhält, die ihm für die gleichzeitig einzuübende Formenlehre den concreten Fall in der lebensvollen Verbindung des Satzes nachweist und in freier Composition die Kenntniß synthetisch anzuwenden nöthigt, die er aus der Analysis des lateinischen Satzes gewonnen hat. Kein anderes Material ist geeignet, wie der lateinische Unterricht, eine gleich fruchtbare Uebung der Denkkräfte zu bewirken. Eine tüchtige grammatische Schule im Lateinischen ist die beste philosophische Propädeutik, die aller formalen Logik bei weitem vorzuziehen ist und jeden besonderen Unterricht im Deutschen entbehrlich macht.

Es ist einer der richtigsten Fundamentalsätze der Pädagogik, daß aller grammatischer Unterricht nicht an der Muttersprache, sondern an der fremden Sprache zu üben ist, worüber wir uns schon oben im Allgemeinen ausgesprochen haben. In Preußen ist ein besonderer grammatischer Unterricht in der deutschen Sprache geradezu als unzweckmäßig und unpraktisch aus den Gymnasien verwiesen. Und ganz in Widerspruch damit beabsichtigt man bei der neuen Reform den lateinischen Sprachunterricht, mit dem bisher die erste grammatische Bildung begann, auf der unteren Stufe zu verkürzen und den deutschen zu erweitern. Indem man beide auf 6 wöchentliche Stunden gleichstellt, scheint man umgekehrt von der bisherigen Weise den Schwerpunkt des Sprachunterrichts nicht mehr im Lateinischen sondern im Deutschen suchen zu wollen. Wir geben es zu, daß auch durch einen sechsstündigen Unterricht die Schüler dahin geführt werden können, in den mittleren Classen den Cäsar, in den oberen den Cicero zu verstehen, aber darum handelt es sich gar nicht als um den letzten Zweck. Der lateinische Sprachunterricht hat, namentlich auf der unteren Stufe, die Bestimmung, die lateinische Sprachform für die Ausbildung aller Kräfte und Thätigkeiten des jugendlichen Geistes zu handhaben und anzuwenden. Es leuchtet ein, daß das in

10 Stunden erfolgreicher und besser erreicht werden kann als in 6 Stunden, die wir für diesen Zweck, je höhere Anforderungen wir gegenwärtig an die oberen Classen stellen, nach vieljähriger Erfahrung nicht ausreichend finden können. Man beliebt zwar diejenigen, die gegen die Verkürzung der Stundenzahl sich erheben, Stundenzähler zu nennen und sie damit abzufertigen, daß es nur auf den Lehrer ankomme, um in 6 Stunden dasselbe zu erreichen, was bisher in 10 Stunden erreicht sei. Allein man setzt dabei für die 6 Stunden einen guten und geschickten Lehrer voraus und für jene 10 einen ungeschickten und unbrauchbaren. Wir haben in der That keine Vorstellung, wie die künftig für das Deutsche bestimmten 6 Stunden auf eine wahrhaft fruchtbringende und ersprießliche Weise ausgefüllt werden sollen. Wir haben natürlich nur normale Verhältnisse im Auge, so daß die Schüler bei ihrer Aufnahme in das Gymnasium in den mechanischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens durch einen tüchtigen Elementarunterricht hinreichend vorbereitet sind. Dann sind die bisherigen 4 Stunden vollkommen ausreichend, in denen sich ohnehin der Unterricht noch in diesem Kreise der mechanischen Fertigkeiten bewegen muß und außerdem nur einen deutschen Lesestoff zu allerlei Uebungen in Entwickelung des Gedankenganges, in Inhaltsangaben, mündlichen und schriftlichen Nacherzählungen verwenden wird. Alles, was darüber hinausgeht, namentlich alle grammatische Erklärung, ist vom Uebel. Sie ist bei dem geschicktesten Lehrer unfruchtbar, bei schlechten Lehrern eine wahre Marter für den Schüler, der nicht begreifen kann wozu ihm erklärt und erläutert wird, was er unbewußt richtig und sicher handhabt und gebraucht. Man hat den sehr treffenden Vergleich gemacht, daß man doch auch nicht, um das Gehen zu lehren, die Anatomie und Bänderlehre vortrage. Man sollte wahrlich schon aus der Wahrnehmung, daß der deutsche Unterricht nur gute Lehrer voraussetzt und daß er wiederum bei den besten gerade auf allerlei nachtheilige Abwege und Verirrungen gerathen kann, etwas mißtrauisch gegen das ganze Experiment mit dem deutschen Unterricht werden, wie es in neuerer Zeit zum Theil schon vielfach versucht, zum Theil aber

noch weit mehr beabsichtigt wird, während es eine bekannte Thatsache ist, daß der lateinische Unterricht bei der von selbst gegebenen Methode auch unter den Händen weniger guter Lehrer noch immer seine sicheren Früchte getragen hat. Wir beklagen alle diejenigen Schulen, die bei dem Mangel eines fremden Sprachunterrichtes zu jener Tractirung der Muttersprache mehr oder weniger schreiten müssen. Indeß kommen wir auf das ganze Capitel vom deutschen Unterrichte, der eine höchst beachtenswerthe Seite für den Gymnasialunterricht hat, erst später zu reden. Hier handelt es sich zunächst darum, das Lateinische als das wichtigste formale Bildungsmittel, als die beste Propädeutik des Geistes durch grammatische Zucht und Methode in seinem bisherigen alten Rechte, bei dem es schon durch die Zahl der Stunden als der Hauptgegenstand dem Schüler imponirt, gegen die Angriffe derer, die an seine Statt das Deutsche oder irgend eine andere moderne Sprache gesetzt wissen wollen, zu vertheidigen.

Die formal bildende Kraft des Lateinischen beruht wesentlich auf einer sprachvergleichenden Thätigkeit, die, weil sie sich fortwährend auf das Deutsche bezieht, ganz von selbst die wirksamste Förderung für die Kenntniß und den Gebrauch der Muttersprache wird. Je größer die Verschiedenheit der antiken und modernen Anschauung ist, je reicher die Formgliederung der alten Sprache gegenüber den neueren, je fester und lapidarischer im Lateinischen die Ausprägung der Begriffe gegenüber der Mannigfaltigkeit und Flüssigkeit der noch im Leben und Bildung begriffenen deutschen Sprache, ein um so fruchtbareres Feld für Denkübungen muß diese sprachvergleichende Thätigkeit sein, die durch die stete Beziehung auf das Deutsche, wie weit es sich mit dem Lateinischen deckt oder von ihm abweicht, ebenso das begriffliche Denken fördert, wie den deutschen Ausdruck klären und läutern muß. Nicht bloß aber die Bestimmung der einzelnen Begriffe, sondern die ganze Syntax des Satzes und der Periode bietet den ergiebigsten, die Denkkräfte fortwährend in Thätigkeit erhaltenden Stoff. Denke man nur an die großen Unterschiede des Lateinischen und Deutschen, wie die ganze lateinische Sprache anschaulicher

und concreter, die unsere gedankenmäßiger und abstracter ist, wie dort ganz anders als bei uns die logischen und grammatischen Verhältnisse in Structur und Wortstellung übereinstimmen, wie die durch den Formenreichthum gegebene Präcision des Ausdruckes von unserer Weitschweifigkeit und häufigen Ungenauigkeit abweicht; dazu kommt die intensive Kraft der Casus, namentlich des Genitivs, den wir in den meisten Fällen mit Präpositionen umschreiben, der strenge Gebrauch der Modi und Tempora, die bei uns bis zur Willkür hinabgesunken sind, die in vielen Fällen von der unseren völlig abweichende Tropik, der vom Deutschen ganz verschiedene Satzbau, der bei uns meistens auf dem losen Verhältniß der Coordination, dort auf der Strenge der Subordination beruht, die bestimmte und feste Gliederung der Perioden u. s. w. Diese Unterschiede beruhen wesentlich auf dem großen Gegensatze antiker und moderner Sprachbildung und es erhellt schon daraus, daß keine neuere Sprache auf gleiche Weise denselben Zwecken dienen kann. Welche Vorzüge auch immerhin der Unterricht in den neueren Sprachen vor allen realistischen Disciplinen haben mag, da er ebenfalls auf dem Principe der Selbstthätigkeit beruht und die Sprachvergleichung verschiedener nationaler Auffassungsweisen ebenfalls anregt, so fehlt doch der große Gegensatz antiker und moderner Weltanschauung und Begriffsdarstellung, die in einer unersetzbaren Gymnastik ein fortwährendes Arbeiten und Ringen erfordert. Das Uebersetzen aus dem Französischen ins Deutsche gleicht einem Spiel, weil bei dem fast gänzlichen Zusammenfallen und Decken des einen Begriffs durch den andern alles Schwere und Anstrengende wegfällt. Schon deshalb sind die neuen Reformvorschläge, mit den neueren Sprachen statt mit dem Lateinischen zu beginnen, zu verwerfen, weil alle neueren Sprachen (und zunächst könnte doch bei der Einrichtung unserer Gymnasien nur von dem Französischen die Rede sein) für eine grammatische Bildung weniger geeignet sind als das Lateinische. Aber man hat bei jener Reform auch ganz andere Intentionen, dieselben, denen wir überall bei den Radicalen begegnet sind, die neueren Sprachen allmälig an die Stelle der

alten einzuschmuggeln oder die letzteren höchstens nur noch als Vorbereitung für die eigentlichen Gelehrten gelten zu lassen, nicht etwa, weil die neueren Sprachen ein besseres Mittel für eine freie Geistesbildung seien, sondern lediglich, weil sie im Leben gebraucht und nützlich verwendet werden können. Die Priorität des Lateinischen hat übrigens auch den praktischen Vortheil, daß seine Erlernung das Französische auf der nächstfolgenden Stufe fördert, wie es umgekehrt nicht der Fall sein würde, und vor Allem daran gewöhnt, den Sprachunterricht nicht als ein Mittel für die Zwecke des Parlirens zu betrachten, was bei dem Anfange mit dem Französischen, zumal bei dem in der Regel darauf berechneten flachen Conversationsinhalte der Lesestücke, mit wenigen Ausnahmen eintreten würde.

Doch kehren wir zur Methode des Lateinischen zurück. Das trefflichste Hilfsmittel hat dafür in neuerer Zeit Nägelsbach in seiner „lateinischen Stilistik für Deutsche" geliefert, die keinem Lehrer fremd und unbekannt sein dürfte. Die mehr negative, den positiven Kern und Werth nicht genug anerkennende Beurtheilung, die das Buch gefunden hat, wird hoffentlich seine Verbreitung nicht hemmen. Es ist recht aus der Praxis hervorgegangen und gibt für die Interpretation der Classiker so wie für die eigne Handhabung der Sprache im schriftlichen Gebrauche durch Vergleichung mit dem Deutschen die lehrreichsten Aufschlüsse, es regt die eigne Beobachtung an, gewöhnt immer mehr sich einer gut deutschen Uebersetzung zu befleißigen und zeigt immer reichere und ergiebigere Fundstätten des Ausdruckes. Ich sage dem Verfasser hiermit aufrichtigst Dank für die Belehrung und Anregung, die ich für meine Praxis daraus geschöpft habe. Durch die Methode meiner Interpretation sind die Schüler ebenfalls angeregt worden, statt, wie es sonst wohl geschah, nach lateinischen Phrasen zu haschen, um die lateinischen Aufsätze damit aufzuputzen und auszustaffiren, allen Verhältnissen der Gleichheit und Verschiedenheit des lateinischen Ausdrucks in Begriffsbestimmungen, in der Syntax des Satzes und der Periode, in der Metapher u. s. w. nachzuspüren, wodurch die Einsicht in die Sprache bedeutend gefördert, der Reichthum

für die eigene Anwendung im schriftlichen Gebrauche leicht und schnell erweitert, die Anwendung selbst aber aus einer mechanischen eine bewußtere und freiere wird.

Einen wesentlichen Theil des lateinischen Unterrichts bilden die Schreibübungen. Der große Werth der schriftlichen Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische wird allgemein anerkannt. Alle Sachkundigen sind einig, daß sie ein treffliches Mittel sind, die Selbstthätigkeit zu fördern in Anwendung des Gelernten und die Productionskraft zu bilden und zu heben. Man kommt dabei nur der praktischen Natur des Knaben und Jünglings entgegen, die ein Können mehr liebt als das Wissen. In neuerer Zeit hat man ganz in Einklang mit der eben characterisirten Behandlung der lateinischen Sprache bei der Auslegung mit Recht für die oberen Classen gefordert, daß ein echt deutscher Stoff als Aufgabe für das Uebersetzen gewählt werde. Für die Pflege der lateinischen Schreibübungen hat sich besonders Seyffert durch treffliche Arbeiten verdient gemacht. Ihre hohe Bedeutung für eine strenge geistige Disciplin hat er in klaren und edelen Worten in seiner Vorrede zur Palaestra Ciceroniana auseinandergesetzt, denen wir aufrichtigst beistimmen und um so zuversichtlicher, je geringer die Zahl derer wird, die noch daran glauben wollen. Wir fordern für jede Woche ein lateinisches Exercitium als häusliche Aufgabe durch alle Classen, das sich in den unteren Classen an die lateinische Lectüre anschließt, in den oberen einen echt deutschen Stoff zur Aufgabe hat.

Während man diese schriftlichen Uebungen in der Form der Exercitien und Extemporalien meistentheils unangetastet läßt, richten sich die heftigsten Angriffe der Gegner gegen die freien lateinischen Aufsätze. Während die Radicalen die gänzliche Abschaffung derselben verlangen, weil man jetzt zum Deutsch-Schreiben statt zum Latein-Schreiben bilden müsse, dringen auch die Conservativen auf Reform der Methode, ohne jedoch dabei etwas anderes im Auge zu haben, als die Beschränkung der lateinischen Aufsätze auf Reproduc-

tion. Doch muß man dabei von einem andern Gesichtspunkte ausgehen. Der Schüler soll ebenso wenig lateinisch schreiben wie lateinisch sprechen lernen. Die Natur hat den Menschen an eine Sprache gewiesen, die er schreiben und sprechen soll, die Muttersprache. Nur in ihr kann er sich einen Stil anzueignen suchen und nur nach ihr ist das Dictum zu bemessen: le stile c'est l'homme. Es folgt daraus, daß die lateinischen Aufsätze als Stilübungen, die Stil geben und bilden sollen, zu verpönen sind. Unsere Litteratur ist längst eine vollkommen deutsche geworden und nur durch unsern eigenthümlichen Bildungsgang geschah es, daß eine Zeit lang Forscher und Gelehrte wohl einen lateinischen, aber keinen deutschen Stil hatten. Die Verfeinerung, welche die lateinischen Sprachstudien gerade nach Seiten der stilischen Ausbildung namentlich durch Holländer und Engländer erfahren haben, haben wesentlich dazu beigetragen, den Uebungen des Lateinisch-Schreibens auf den höheren Schulen jene einseitige Richtung zu geben, in der sie den Gegnern so viele Angriffspunkte darbieten. Sind sie als Stilübungen zu verpönen, so werden sie dagegen als Denkübungen eine wesentliche Stelle im Gymnasium behaupten. Als solche werden sie den wirksamsten Einfluß auf das Deutsche üben, als kräftiges Correctionsmittel gegen die Gebrechen deutscher Prosa, die fürchterlich im Argen liegt und jetzt mehr als je an Unnatur, Schwülstigkeit, Fremdländerei und an einer wahren Ekel erregenden gespreizten Phraseologie leidet. Man könnte zwar einwenden, daß für alle diese Zwecke die Exercitien und Extemporalien genügten. Sie würden allerdings ebenso wie beim Griechischen ausreichen, wenn nicht die Eigenthümlichkeit der lateinischen Sprache von der Art wäre, daß die vollkommen freie Herrschaft über dieselbe im schriftlichen Gebrauche ihre besonderen Vortheile gewährt. Das ist der Grund, warum in der Aufsatzfrage das Lateinische dem Griechischen nicht gleichgestellt werden darf. Die lateinische Sprache hat vorzugsweise den Satz ausgebildet und hat namentlich in der Ausbildung desselben zur Periode, so wie in der Verbindung der einzelnen Sätze einen so eigenthümlichen Character angenommen, daß eine freie Nachbildung dieses

Idioms, bei der es auf etwas mehr, als auf grammatische Correctheit ankommt, die bei den Exercitien doch vorzugsweise erzielt wird, beim Lateinischen eine fruchtbarere Uebung sein wird als in jeder anderen Sprache. Hier gilt es einfach und ohne Schwulst zu schreiben, im Gebrauche der vom Deutschen oft sehr abweichenden Metaphern das Richtige zu treffen, im Bau der Perioden nicht stecken zu bleiben und vor Allem die Sätze richtig zu verbinden, worüber Niebuhr in seinem Briefe an einen jungen Philologen Rathschläge gibt. Diese Rücksichten lassen sich bei den Exercitien, wenn sie auch ebenfalls in den oberen Classen hervortreten müssen, innerhalb der Schranken eines gegebenen Dictates nicht immer so verfolgen, so daß die lateinischen Aufsätze als Ergänzung hinzutreten und jedenfalls auf der obersten Stufe, wo die selbstständige Productionskraft gebildet werden soll, den Abschluß bilden müssen. Ueber die Wahl des Stoffes, der dazu benutzt werden soll zum Arbeiten und Studiren zu nöthigen, werden wir noch später, wo wir vom Privatstudium handeln, ein Wort hinzufügen. Mag man früher es im Lateinschreiben zu größerer Fertigkeit und Virtuosität gebracht haben, so war die Fertigkeit doch sehr oft eine handwerksmäßige und die Virtuosität eine mechanische, die nach der Beschaffenheit des Notenlateins und der lateinischen Disputirübungen zu bemessen ist. Jetzt handelt es sich nicht mehr um das Lateinschreiben als Zweck, sondern als Mittel für den höheren Zweck, zu einem tieferen Verständniß der Sprache zu gelangen und außer dem emendate und grammatice auch latine zu schreiben und Nichts zuzulassen, was dem Geiste der Sprache nicht gemäß ist, wie er vor Allem in Cicero repräsentirt und verkörpert erscheint. Dies ist ein zweiter Grund, weßhalb gerade im Lateinischen die selbstständige Nachbildung in freier Production so nützlich und fruchtbar ist. In keiner Litteratur gibt es ein so giltiges Muster wie Cicero, der als Hauptrepräsentant der strengen und gesetzmäßigen römischen Prosa und als objectiv giltiger Ausdruck der römischen Sprache in ihrer höchsten Vollendung zu betrachten ist, so daß ein strenges Festhalten an dem usus Ciceronianus beim Nachbilden des lateinischen Idioms kein Pe-

dantismus, sondern in der objectiven Norm des Cicero nothwendig bedingt ist.

Während wir somit die lateinischen Schreibübungen als eines der vorzüglichsten Bildungsmittel des Gymnasiums vertheidigen, während wir gegenüber den modernen Reformatoren die lateinischen Aufsätze auf der obersten Stufe entschieden gewahrt sehen wollen, so können wir doch nicht umhin eine andere Uebung des Gymnasialunterrichts, die auch allmälig von selbst aus den Schulen zu verschwinden scheint und in neuerer Zeit die bedeutendsten Gegner gefunden hat, bei der Neugestaltung der Gymnasien preiszugeben. Wir meinen das Lateinsprechen. Schon Fr. A. Wolf sagte bei Veranlassung des Abiturientenedicts von 1811: „Lateinischreden auch? das können ja auf den berühmtesten Universitäten nicht drei Gelehrte, oft nicht der prof. eloq., von Lehrern auf Schulen kaum 6 von 100." Seit jener Zeit sind die Procente noch mehr gefallen und ein ehrlicher Blick auf die Methode und die Erfolge dieser Uebung muß auch die eifrigsten Vertheidiger des classischen Princips bestimmen, dieselbe für die Zukunft aufzugeben. Nimmt man noch dazu, daß unsere Zeit die Beförderung des Deutschsprechens doppelt dringend fordert, um Sicherheit, Gewandtheit und Schönheit im freien mündlichen Gebrauche der Muttersprache sich anzueignen, daß ferner das classische Alterthum mehr als bisher seinem Gehalte und Geiste nach erfaßt werden soll, eine Auffassung, die durch das Medium einer fremden Sprache nur erschwert und verhindert werden kann, dann wird man bei der gegenwärtigen Reform gern eine Sprechübung fallen lassen, in der sich die Meisten doch nur entweder holprig oder phrasenhaft auszudrücken vermochten und die als Bildungsmittel nur so geringe Erfolge haben konnte, daß sie durch die daraus entstehenden Nachtheile bedeutend aufgewogen wurden.

Für die Lectüre ist es im Lateinischen schwieriger als im Griechischen, mit bestimmter Begrenzung das festzustellen, was gelesen werden muß, neben dem, was gelesen werden kann. Im Allgemeinen herrscht hier wohl auch so ziemliche Einigkeit. Wir fordern für III. den Cäsar und Ovid. In

dem Letzteren wird bei der anfängermäßigen Behandlung in der Regel noch zu wenig geleistet, obwohl sich die Schüler von diesem Dichter meistentheils gefesselt fühlen. Es fragt sich, ob nicht eine in II. fortgesetzte umfassendere Lectüre des Ovid lohnender und anziehender sein würde als Virgil. Für Secunda fordern wir Cicero's Reden in der bekannten Auswahl, eine treffliche Geistesübung für Schüler. Sallust muß ganz gelesen werden. Die Einleitungen zu seinen beiden Geschichtswerken, ebenso reich an Gedanken wie knapp im Ausdruck, sind eine zwar schwierige, aber lohnende Aufgabe der Interpretation. Von Livius verlangen wir außer Buch 21 u. ff. vor Allem das zweite Buch, welches die Gründung der Republik, die Heldenthaten der ersten Republikaner, die ersten Verfassungskämpfe zwischen Adel und Volk und somit die Grundzüge alles nachherigen öffentlichen Staats- und Rechtslebens enthält, so daß eine geschickte Erklärung des Inhalts in die wichtigsten Partieen der römischen Staats- und Rechtsalterthümer allmälig einführt. Die oft verkehrterweise schon in Tertia gelesenen Schriften de amicitia und de senectute gehören hierher. — Für Prima gehören die Oden des Horaz als kanonisch, ferner als freie Lectüre die Episteln und eine Auswahl der Satiren, von Tacitus die Germania und Partieen aus den Annalen, von Cicero die Bücher de officiis und die quaestiones Tusculanae, Brutus, de oratore und endlich das 10. Buch des Quintilian.

XVIII.

Wir haben bei der Methode des Unterrichts in den alten Sprachen noch einige Worte über den besondern grammatischen Unterricht hinzuzufügen, der auf allen Stufen den doppelten Zweck hat, den Zugang zu dem Verständniß der Schriftsteller zu eröffnen und zugleich an sich eine tüchtige Propädeutik des Geistes zu sein. Für den ersten Zweck muß die Grammatik im Wesentlichen mit Tertia absolvirt sein durch einen verhältnißmäßigen Abschluß in der Formenlehre und in der Syntax, für übrig bleibende schwierigere Partieen bietet die

Lectüre der Schriftsteller ausreichende Gelegenheit dar. Wichtig ist es vor allen Dingen, daß der erste grammatische Elementarunterricht streng und gründlich ist, damit nicht später der reifere Knabe und Jüngling mit Dingen gequält werde, die für ihn nicht mehr den rechten Reiz und die rechte Lust haben und die er auf der untersten Stufe mit seinem Gedächtnisse leicht bewältigt. Ein anderes Haupterforderniß ist, daß die Elemente tüchtig mechanisch eingeübt werden, wenn man den Ausdruck nicht falsch versteht. Die Formenlehre muß an bestimmten Paradigmen gelernt werden, nicht an gestalt- und leblosen Endungen, was für den Knaben viel zu abstract ist. Man hüte sich überhaupt die Grammatik zu früh theoretisch und rational zu treiben. Was der Schüler davon faßt, und es wird nicht sehr viel sein, faßt er nur mit dem Gedächtnisse. Der Lehrer ist im Irrthum, der sich einbildet, daß der Schüler, was ihm rational demonstrirt ist, auch ebenso aufgefaßt habe, während er nur gläubig nachspricht. Das syntaktische Regelwesen wird in den unteren Classen am besten praktisch gelernt. Auf diese Weise wird die Selbstthätigkeit des Schülers gefördert und das Wissen um so sicherer, je mehr er geübt ist es sich selbst zu erwerben und die Regel aus dem concreten Falle zu abstrahiren. Je größer der Reichthum an einzelnen Fällen und Beispielen wird, desto mehr befestigt sich allmälig die Regel. Ich habe in Sexta aus dem 1. Cursus des Ellendt'schen Lesebuchs, den wir als Pensum für diese Classe festgesetzt haben, hundert lateinische Sätze, die ich nach den einfachsten und hauptsächlichsten Regeln der Syntax, so weit sie für diese Stufe gehören, zusammengestellt habe, auswendig lernen lassen. Die Schüler thaten das gern und hatten von dieser lebendigen Syntax entschiedene Vortheile sowohl für ihre grammatische Kenntniß, wie für die Anwendung in schriftlicher Uebung. In den mittleren Classen, wo die Lectüre schon einigen Grund und Boden geschafft hat, werden die syntaktischen Regeln nach dem grammatischen Lehrbuche erläutert und geübt. In Secunda schließt die lateinische Grammatik mit einer systematischen Zusammenfassung aller der einzelnen Fäden zu einem dem Standpunkte des Schülers entsprechenden wis-

senschaftlichen Gewebe ab, ebenso in Prima die griechische Grammatik. Auf dieser Stufe wird eine vergleichende Zusammenstellung nach den Kategorieen der allgemeinen Sprachwissenschaft, doch nur in populär praktischer Weise möglich sein, ebenso in Secunda die Vergleichung der wesentlichsten Unterschiede der lateinischen und deutschen Sprache. Die besonderen Grammatik-Stunden in den oberen Classen, gegen die man sich in der Neuzeit ebenfalls so sehr ereifert, haben gerade den Vortheil, die übrigen der Lectüre gewidmeten Stunden um so reiner und freier von grammatischen Excursen zu halten.

Die Fortschritte der grammatischen Wissenschaft haben viele Lehrer verleitet, im grammatischen Unterrichte zu weit zu gehen und theils die vergleichende Sprachwissenschaft für die Formenlehre in einer ziemlich unfruchtbaren und unpraktischen Weise herbeizuziehen, theils die Erscheinungen im Gebiete der allgemeinen Sprachlehre zu einer Schuldisciplin zu machen. An denselben Gebrechen leiden die meisten grammatischen Lehrbücher und fehlt es uns recht eigentlich an einer pädagogischen Grammatik, die bündig und kurz genug wäre, um von dem Schüler ganz auswendig gelernt werden zu können. Die Regeln müßten in dogmatisch-positiver Weise aufgestellt sein und die Begründung durch Beispiele genau das umfassen, was die Schulpraxis nach den einzelnen Stufen bedarf. Die meisten sind mehr für die Wissenschaft als für die Schule berechnet und leiden mehr oder weniger an der Einseitigkeit einer abstracten Schematisirung. Wir haben uns früher einmal bei der Recension von Krüger's griechischer Grammatik in den Berliner Jahrbüchern 1846. Nr. 9 ff. über diese Gebrechen so wie über die wahren Bedürfnisse der Schule ausgesprochen. Krüger's Grammatik würde für das Griechische immer noch am meisten entsprechen trotz mancher Ausstellungen, die namentlich wegen ihres Umfanges und für einzelne Partieen wegen Anordnung des Stoffes gemacht werden müssen. Für den Elementarunterricht ist die „Elementargrammatik von Enger. Breslau 1847" vortrefflich geeignet. Im Lateinischen wird vielleicht Madvig bald einen Platz neben Zumpt einnehmen.

Was die Stundenzahl und die Vertheilung derselben bei dem Unterrichte in den alten Sprachen betrifft, so fordern wir, wie aus den obigen Entwickelungen sich ergibt, für die drei unteren Classen 10 lateinische Stunden, für Tertia und Secunda 8 lateinische und 8 griechische, für Prima 7 lateinische und 7 griechische (wenn es nicht noch zweckdienlicher ist, in Prima 6 lateinische und 8 griechische anzunehmen). In den unteren Classen vertheilen sich diese Stunden auf die Lectüre, die Grammatik und die Schreibübungen gleichmäßig. In Secunda gehen von der Lectüre nur 2 Stunden ab, von denen die eine der Grammatik, die andere den Exercitien und Extemporalien gehört. In Prima gehört von den lateinischen Stunden die eine den Schreibübungen. Im Griechischen fordern wir in der ersten Classe nur Extemporalien, die, um der Lectüre nicht zu viel zu entziehen, theils unmittelbar mit der Grammatik in Verbindung gebracht werden, theils mit der Grammatikstunde wochenweise abwechseln, da sie ja lediglich und allein den Zweck haben, die grammatischen Regeln zu befestigen und durch eigene freie Handhabung der Sprache eine tiefere Einsicht in dieselbe für das Verständniß der Schriftsteller zu befördern. Von einem Stil in dem Sinne, wie beim Lateinischen, kann bei der Individualität der einzelnen griechischen Schriftsteller und bei dem Mangel eines so mustergiltigen Vorbildes, wie Cicero für das Lateinische ist, natürlich gar nicht die Rede sein.

XIX.

Eine höchst nothwendige und fördernde Ergänzung der öffentlichen Lectüre der Classiker bildet das Privatstudium, worüber Seyffert in der Vorrede zum Laelius beherzigenswerthe Winke enthält. Es ist „die Krone aller Disciplin, nicht bloß weil es die Früchte des fremden Unterrichtes zum geistigen Eigenthum macht, sondern weil es die höchste sittliche Bethätigung des Schülerbewußtseins ist, das so seine Einheit mit dem Zwecke des Gymnasiums auf die freieste Weise bekundet.“ Es ist Thatsache, daß durch dasselbe die Fürsten-

schulen groß geworden sind und ebenso Thatsache, daß dasselbe heutzutage fast gänzlich geringgeschätzt wird. Freilich sind die Verhältnisse der Gymnasien mittlerweile ganz andere geworden durch das Vielerlei der Lehrgegenstände, die sie in ihren Bereich aufgenommen haben, in Folge dessen der Privatfleiß der Schüler, der früher ausschließlich den alten Sprachen gewidmet werden konnte, mehrseitig in Anspruch genommen ist. Fühlte man sich ja doch veranlaßt, auf Grund der gegen die Gymnasien von Lorinser erhobenen Anklagen, dem Lehrer geradezu das Recht zu nehmen, einen Privatfleiß, der über das Maaß der für die Schule aufgegebenen häuslichen Arbeiten hinausging, zu gebieten. Nimmt man noch dazu die Zerstreuungen des äußeren Lebens, die zu jener klösterlichen Zurückgezogenheit der alten Fürstenschulen in directem Gegensatze stehen und die vor Allem in den letzten bewegten Jahren geeignet waren, den Schüler ganz aus seiner Sphäre zu rücken und durch das unmittelbare Interesse, welches sie erregten, so wie durch eine verfrühte Lectüre von Schriften der Tageslitteratur von seinem eigentlichen Zwecke abzuziehen, dann wird man die Abnahme der Privatlectüre der Classiker, so sehr man sie beklagen muß, doch erklärlich finden. Die Erweiterung des deutschen Unterrichts insbesondere und die Einführung in die classische Litteratur unseres Volkes, die, wenn sie Werth haben und ein bleibendes Eigenthum werden soll, durch eigne Lectüre bewirkt werden muß, hat, so wünschenswerth sie ist und so erfreulich der Eifer ist, mit dem sie von einzelnen Schülern betrieben wird, auf der andren Seite doch eine große Schuld daran, daß der Schüler eine leichte, keine Anstrengung fordernde und unmittelbar Genuß und Unterhaltung gewährende Lectüre dem schwer zu erringenden Verständnisse der alten Classiker vorzieht. Selbst bessere Schüler und in der Regel die besten sind in Gefahr, eine solche geistige Beschäftigung, die zur Ausfüllung der Mußestunden früher verwendet wurde, mit Arbeit zu verwechseln, um so mehr, wenn sie sich einbilden durch einiges ästhetisches Raisonnement ein tieferes Verständniß der deutschen Classiker zu besitzen als die bloße Erfassung ihres Inhaltes.

Diese Thatsachen muß das Gymnasium der Gegenwart anerkennen und sich bemühen trotz derselben, so viel bei den gehäuften Schwierigkeiten zu erreichen ist, die Privatlectüre aufrecht zu erhalten. Rechter Art wird sie freilich nur dann sein, wenn sie nicht die Frucht des Zwanges ist, sondern eigne Bethätigung einer freien Neigung. Eine geistvolle und lebendige Behandlung der Classiker in der Schule, die an der Lectüre der Alten Lust und Interesse zu erregen weiß, wird immer das edelste und sittlichste Mittel sein, die Schüler zur häuslichen umfangreicheren Lectüre zu treiben. Setzt dies aber ebensowohl einen anregenden Lehrer, wie leicht zu erregende Schüler voraus, so wird es Pflicht der Schule sein, mit ihren Einrichtungen so zu Hilfe zu kommen, daß unter allen Umständen für alle auf gleiche Weise gesorgt wird. Zunächst wird in Verständigung mit dem Lehrer des Deutschen von Zeit zu Zeit der Stoff für die deutschen Aufsätze von Tertia bis Prima so zu wählen sein, daß er auf privater Lectüre eines größeren Pensums aus den alten Classikern basirt ist. Auf der obersten Stufe wird dies bei den freien lateinischen Aufsätzen in der Regel der Fall sein, die von diesem Gesichtspunkte aus noch den besonderen Vortheil gewähren, zu einer Durchdringung und Detailforschung über ein größeres zusammenhängendes Gebiet aus dem Alterthume zu nöthigen. Die freien mündlichen Vorträge als Bestandtheile des deutschen Unterrichtes bieten ganz dieselbe Gelegenheit und denselben Vortheil. Wir wollen dadurch nicht dem Studium der vaterländischen Litteratur ein Hinderniß bereiten, denn wir verlangen diese Auswahl des Stoffes nur von Zeit zu Zeit und sehen keine Gefährdung des Deutschen darin, da es bei dem deutschen Aufsatze und bei dem mündlichen Vortrage vor Allem darauf ankommt, irgend einem Stoffe eine durch Klarheit und Bündigkeit, Rundheit und Gewandtheit ansprechende deutsche Form zu geben.

Wir fordern aber außerdem ein bestimmtes Maaß der Privatlectüre, die unter der öffentlichen Controle des Lehrers steht, von Tertia an durch alle Classen. Wir wünschen nämlich, daß in jeder Woche abwechselnd 1 Stunde des Lateini-

schen und 1 Stunde des Griechischen für die Controle der Privatlectüre in der Schule bestimmt wird, bei der sich der Lehrer überzeugt, in wieweit der Schüler ein bestimmtes Lesepensum bewältigt hat. Eine geläufige Uebersetzung von einzelnen Partieen, auch ohne sie vorher im Originale lesen zu lassen, eine Erklärung besonders schwieriger Stellen, eine Inhaltsangabe von ganzen Abschnitten werden sichere Kriterien für den von dem Schüler aufgewendeten Fleiß sein. Geeignet für diese Privatlectüre ist in Tertia die Anabasis und Cäsar, in Secunda Livius und Homer's Odyssee, in Prima Cicero und Homer's Ilias, wohl auch einzelne Stücke von Euripides, wenn erst ein tüchtiger Grund für die Bekanntschaft mit den Tragikern im Schulunterrichte gelegt ist. Alle diese Stoffe würden sich unmittelbar an die öffentliche Lectüre anschließen und dieselbe ergänzen.

Die hie und da aufgestellte Forderung, daß zu Gunsten des Privatstudiums, das in den oberen Classen besonders gehoben und zu Ehren gebracht werden müsse, auf dieser Stufe weniger Unterrichtsstunden stattfinden sollen, um der freien Privatthätigkeit einen weiteren Spielraum zu verschaffen, können wir nicht zu der unsrigen machen. Einmal wüßten wir nicht, welche Unterrichtsgegenstände ausfallen, oder bei den berechtigten Forderungen der Gegenwart — der unberechtigten gar nicht zu gedenken — eine Beschränkung erfahren könnten. Zudem trauen wir den Schülern auch der obersten Classe, wenn wir ihren Fleiß und ihr wissenschaftliches Streben durchschnittlich beurtheilen, nicht die sittliche Reife und Energie zu, die durch die Minderzahl von Stunden gewonnene Zeit mit freier Selbstbethätigung im Studium zweckmäßig auszufüllen. Es ist dies der Standpunkt der Universität, für den die Schüler erst auf der obersten Gymnasialstufe durch die höchste wissenschaftliche Anregung, die die Schule zu geben vermag, zur sittlichen Reife gebildet werden sollen.

Wohl aber halten wir die Einrichtung der Arbeitstage, an denen die Lectionen für den Zweck ausfallen, daß die Schüler in der Schule unter Aufsicht arbeiten, wenn sie

zweckmäßig verwendet werden, für wünschenswerth und förderlich für die Belebung des Privatfleißes. Die Arbeitstage können einen doppelten Zweck haben, einmal daß sie Anleitung zum rechten Arbeiten geben, was in den unteren und mittleren Classen von besonderer Wichtigkeit ist, da der Schüler auf dieser Stufe, zumal da er in den meisten Fällen einer vernünftigen häuslichen Leitung entbehrt, oft recht wenig weiß, wie er seine Präparation, sein Exercitium oder seinen Aufsatz anzufassen hat. In den oberen Classen gewähren sie Gelegenheit zu einem schnellen Arbeiten zu gewöhnen, um mit einer bestimmten Aufgabe in einer bestimmten Zeit entweder ohne alle Hilfsmittel oder doch nur mit Gebrauch ausdrücklich zugelassener und gestatteter fertig zu werden — was man ja auch von dem Abiturienten in der schriftlichen Prüfung fordert. Dazu sind Uebersetzungsaufgaben aus allen Sprachen, freie Aufsätze, ebenso mathematische Stoffe geeignet. Für die unteren und mittleren Classen werden zwei hinter einander liegende Stunden des betreffenden Unterrichts in der Regel ausreichend sein, so daß der Lehrer frei über dieselben nach Bedürfniß verfügt; für die lateinischen und deutschen Aufsätze so wie für die mathematischen Aufgaben in den oberen Classen wird allmonatlich ein Vormittag abwechselnd bestimmt. Auf dem Gymnasium zu Torgau waren für die Primaner sogenannte Abendstunden (Mittwochs und Sonnabends von 5—7 Uhr) durch den Rector Müller (jetzt in Magdeburg) eingerichtet, in denen wir unter Aufsicht und Leitung desselben in lateinischen und griechischen Exercitien und Versification geübt wurden. Unser Rector arbeitete da recht eigentlich mit uns zusammen. Die immer gegenwärtige Anleitung, das Richtige zu finden, die augenblickliche Verbesserung der gemachten Fehler, die ermuthigende Zusprache an die Schwachen, die nie ohne einen Fingerzeig zur Weiterhilfe die Stunde verließen, der ganze lebendige, unmittelbare und vertrauliche Verkehr verliehen jenen Abendstunden einen Werth und einen Reiz, mit dem sie gewiß noch in der dankbaren Erinnerung vieler Schüler, die durch dieselben zu einem rührigen, selbstthätigen Arbeiten gewöhnt sind, fortleben.

Ei=

Einen andern Zweck haben die Arbeitstage, wenn sie Muße schaffen sollen für eine größere Abschnitte umfassende Privatlectüre. Bei der Vielseitigkeit der häuslichen Arbeiten muß es an den gewöhnlichen Schultagen auch strebsameren Schülern schwer werden, eine größere Muße für eine zusammenhängende Lectüre der Classiker zu gewinnen. Deßhalb möge allmonatlich in den drei oberen Classen ein Arbeitstag zur Privatlectüre, abwechselnd im Lateinischen und Griechischen, in der Schule unter Aufsicht des betreffenden Lehrers angesetzt werden. Da durch den Ausfall der Lectionen auch die häusliche Vorbereitung am vorhergehenden Tage wegfällt, läßt sich schon ein größerer Abschnitt eines Schriftstellers absolviren.

Durch diese Vorschläge wird der Selbstthätigkeit im Privatstudium Raum genug geschafft, diese Studien stehen unter forwährender Leitung, durch die sie ihrer Planlosigkeit entrückt sind, sind ohne Ueberbürdung des Schülers durchzuführen und sind für alle obligatorisch.

XX.

Eine bei der Reform der Gymnasien ebenfalls erhobene Streitfrage betrifft die Schulausgaben der griechischen und römischen Schriftsteller. Es fehlt nicht an unzähligen Bearbeitungen der alten Schriftsteller für die Zwecke der Wissenschaft und der Schule und doch mangelt es auffallend an guten und zweckdienlichen Ausgaben, die mit einiger Aussicht auf Erfolg in die Hände der Schüler gegeben werden können. Wir haben bereits oben einmal hervorgehoben, wie auch die Herausgeber, die für die Schule arbeiten, doch zu wenig das pädagogische Interesse im Auge haben, oder, indem sie mehrere Zwecke auf einmal verfolgen, die Wissenschaft weit mehr berücksichtigen als die Praxis des Unterrichtes. Man hat daher mit Recht geltend gemacht, daß Niemand an die Bearbeitung einer Schulausgabe gehen sollte, der nicht vorher den betreffenden Schriftsteller mehrere Male in der Schule gelesen

und erklärt hat und durch die Praxis selbst auf alles der Erklärung Bedürftige hingewiesen ist.

Wir gehen bei dieser ganzen Frage von der Voraussetzung aus, daß zweckmäßig eingerichtete Schulausgaben der alten Schriftsteller ein vorzügliches Beförderungsmittel des Unterrichtes sein können, wir halten sie aber nicht für unumgänglich nöthig, wohl aber bei einzelnen Schriftstellern mehr als bei anderen für wünschenswerth, wir halten endlich die Macht der äußeren Verhältnisse oft für entscheidend, bei der man sich schon zufrieden stellen muß, wenn unbemittelte Schüler ein neues und noch unbeschriebenes Exemplar der Tauchnitzer Stereotypen besitzen. Die Grundsätze, nach denen dergleichen Ausgaben zu bearbeiten sind, hat nach unserer Meinung am treffendsten Fr. Jacobs in der Vorrede zur Attica p. X. ff. aufgestellt. „Ihre Zweckmäßigkeit liegt darin, daß sie nicht die Trägheit befördern, sondern zum Nachdenken reizen, und den Knoten nicht sowohl auflösen, als die Stelle zeigen, an der er aufgelöst werden kann.“ „Die Erklärung in den öffentlichen Lehrstunden muß größtentheils eine Prüfung sein. Die Hauptsache beim Studiren ist immer der häusliche Fleiß rc.“ Jacobs' Attica ist zugleich das Muster einer guten Schulausgabe, die nicht bloß alle diejenigen Erläuterungen geben soll, die das unmittelbare Verständniß des Schriftstellers erfordert, sondern die auch auf alles dasjenige im Lesestoff andeutend aufmerksam machen soll, was der Lehrer beim Unterrichte für allgemeine Bildung fruchtbar machen kann und worauf der Schüler schon bei der Vorbereitung hingewiesen und geweckt werden soll sein eignes Nachdenken daran zu versuchen, um bei der in der Schule stattfindenden „Prüfung“ orientirt zu sein. Wir legen ferner einen besonderen Werth auf Schulausgaben für die mittleren Classen, weil der Schüler, der noch in Ueberwindung der grammatischen Elemente begriffen ist und eine sehr ungenügende Kenntniß des Alterthums besitzt und doch schon in das Verständniß eines Schriftstellers eingeführt werden soll, der nichts weniger als für mittlere Gymnasialschüler bestimmt ist, einer Unterstützung durch erläuternde Anmerkungen und Hindeutungen auf seine Grammatik bedarf.

Musterausgaben für diesen Kreis sind Xenophon's Anabasis von Krüger und Cäsar von Held. Wir ziehen übrigens auch in der obersten Classe deutsche Anmerkungen vor und hoffen von der Zukunft, daß sie in allen bloß für Schulzwecke bestimmten Ausgaben die lateinischen allmälig verdrängen werden.

In den oberen Classen sind Schulausgaben bei einigen Schriftstellern gänzlich entbehrlich, ja nicht einmal wünschenswerth. Ein sicherer Takt schien lange Zeit die Herausgeber von einer derartigen Bearbeitung des Homer abzuhalten, gewiß aus keinem anderen Grunde, als weil er zugleich der leichteste und der schwerste aller Dichter ist, und doch ist eine Schulausgabe nie vermißt worden. Grammatik und Wörterbuch, besonders das Passow'sche, das vorzugsweise ein homerisches Lexikon ist, haben für das Verständniß besser genutzt und den Schüler in einer nützlicheren Selbstthätigkeit erhalten, als der neue Commentar in der Ausgabe von Crusius. Diese Ausgabe ist für den Schülerfleiß und für das Verständniß des Homer nach meiner Meinung geradezu gefährlich und nachtheilig. Sie läßt bei ihrer Weitschweifigkeit und Ausführlichkeit die Präparation entbehrlich erscheinen und gefährdet dadurch das sprachliche Verständniß, wie sie überhaupt die Aufmerksamkeit zu Hause und in der Schule von dem Dichter auf die Anmerkungen hinzieht. Ich habe es für meine Schüler zur Ehrensache gemacht, diese Ausgabe nie mit zur Schule zu bringen; ihr häuslicher Gebrauch ist nun einmal nicht zu verhindern, aber auch am Ende noch weniger nachtheilig. Gegen die neue Bearbeitung von Fäsi ist weniger zu erinnern, doch ist sie gleichfalls entbehrlich. Bei anderen schwierigeren Schriftstellern können Ausgaben wünschenswerth erscheinen und zugleich ein Schutzmittel gegen die schlechten Uebersetzungen abgeben, die den pädagogischen Büchermarkt gegenwärtig überschwemmen und alle Gründlichkeit und Selbstthätigkeit zu vernichten im Stande sind, wenn nicht der Lehrer in der Schule durch eine eingehende Interpretation den Schüler fortwährend nöthigt, von einer auf Grammatik und Wörterbuch gestützten Präparation Rechenschaft abzulegen. Zu empfehlen sind der

Thucydides von Krüger, Demosthenes von Franke und von Doberenz, Horaz von Dillenburger. Das Verständniß des Horaz kann durch eine gute und geschmackvolle Bearbeitung, die dem Standpunkte des Schülers entspricht, wesentlich gefördert werden. Da Horaz ein Dichter ist, der auf allen Schulen in der obersten Classe gelesen und interpretirt wird und da die Brauchbarkeit einer Schulausgabe lediglich durch praktische Uebung und Erfahrung bedingt ist, so sollte man endlich von der Marotte ablassen, wegen eines halben Dutzends origineller Erklärungen sogleich eine neue Ausgabe zu veranstalten oder von der den Philologen besonders zur Last gelegten Eitelkeit, eine neue Invention lieber im Schubkasten zu behalten, als sie zum allgemeinen Besten einem Herausgeber zukommen zu lassen, auch auf die Gefahr hin, daß der Urheber der Erfindung nicht namentlich aufgeführt wird, von der Döderlein in seinen Reden und Aufsätzen p. 403 ff. eine rührende Geschichte erzählt. Die Ausgabe des Horaz von Dillenburger, die sich allgemeiner Anerkennung und Verbreitung erfreut, verdient, daß sie von allen den Philologen und Schulmännern, die sich mit dem Horaz praktisch beschäftigen, gefördert und unterstützt werde. Jeder sollte gern bereit sein, was er für die Kritik und Erklärung des Dichters, so weit es sich für den Schülerstandpunkt anwendbar und nutzbar machen läßt, gefunden und beobachtet hat, dem Herausgeber zu freiem und selbstständigem Gebrauche mitzutheilen, um dadurch die Ausgabe immer praktischer und vollkommener zu machen. So müßte allmälig ein allen billigen Anforderungen entsprechendes Schulbuch entstehen, das sich eine Reihe von Jahren in den Schulen zu behaupten vermöchte. — Bei Livius, Sallust und Cicero bedürfen die Schüler meines Dafürhaltens in der Regel keines Commentars. Es gibt auch hier wenig Praktisches und Empfehlenswerthes, mit Ausnahme etwa dessen, was in der neuen Sammlung von Haupt und Sauppe erschienen ist. Der Cato major von Tischer ist brauchbar, geht jedoch schon über unser Erklärungsmaaß hinaus. Der Laelius von Seyffert wird in den Händen des Lehrers zwar unentbehrlich sein, doch von keinem Schüler,

auch wenn Fleiß und Eifer vorausgesetzt wird, bei seinem Umfange überwältigt werden können. Für angehende Philologen ist der Commentar zum Privatstudium vortrefflich und eine reiche Fundgrube für Latinität und Alterthumswissenschaft. Beim Sophokles finde ich die Ausgabe von Wunder, wie die Sachen jetzt stehen, noch immer am meisten empfehlenswerth. Hermann's und Neue's Ausgaben sind zu schwierig und lassen den Schüler oft im Stich; Witzschel's Einleitungen zu den Stücken sind, unseren früheren Auseinandersetzungen gemäß, vom pädagogischen Standpunkte aus nicht zu billigen. – Wunder geht wohl über das Bedürfniß hinaus, doch fördert er den Schüler bei allen schwierigen Stellen; die Erklärung hat in den neueren Ausgaben gewonnen, die Kritik ist zu subjectiv und unsicher geworden. Die Arbeit gehört ebenso wie Stallbaum's Plato zu den verdienstlichsten der Bibliotheca Graeca. Die neue Sammlung von Sauppe und Haupt verspricht nach den bis jetzt erschienenen Ausgaben im Allgemeinen zweckmäßig zu werden, wenn man auch bekennen muß, daß nicht alle Arbeiten dem sehr verständigen Plane auf gleiche Weise entsprechen. — Die Crusius und Billerbeck müssen wieder heraus aus den Schulen und fangen auch schon an, allmälig zu verschwinden. Freund's Schülerbibliothek, die auf den gänzlichen Ruin der vorzüglichsten Schülertugend, des häuslichen Fleißes, berechnet war, ist an dem gesunden Sinne der deutschen Gymnasialjugend gescheitert. Die Arbeit ist ein Schandmal der pädagogischen Litteratur der Neuzeit.

XXI.

Wir haben bereits früher nachgewiesen, wie die classisch-humane Bildung sich nicht nur in keinen Gegensatz zur national-deutschen stellt, sondern die wesentlichste Vorbedingung für eine gründliche und wissenschaftliche Aneignung derselben ist. Wenn es dort galt, gegenüber den modernen Reformatoren die alt-classischen Studien als einen integrirenden Theil

unserer Nationalbildung in Schutz zu nehmen, indem dieselbe ohne jene Continuität einer organischen Entwickelung entrissen wird, so sind wir jetzt dabei angekommen, auch dem individuell-Nationalen seine Berechtigung und Bedeutung für die Gymnasialpädagogik zuzuerkennen. Es dürfte wohl jetzt nicht leicht mehr zweifelhaft sein, daß unserer vaterländischen Geschichte und Litteratur ein vorzüglicher Platz in der Gymnasialbildung gebühre und daß die freie Herrschaft über Rede und Schrift im Gebrauche der Muttersprache einer der vornehmsten Zwecke ist, die die höhere Schulbildung zu erstreben hat. Es kann darüber am allerwenigsten in unsern Tagen ein Zweifel stattfinden, wo Kenntniß der vaterländischen Geschichte und unserer nationalen Entwickelung in Kunst und Wissenschaft, so wie Gewandtheit und Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache eine unerläßliche Bedingung für die Theilnahme an der höheren Volksbildung und an allen darauf beruhenden Verhältnissen des öffentlichen Lebens sind. Eine schwere Schuld würden die Schulen auf sich laden, wenn sie über die Einführung in die fremde Welt des classischen Alterthums es versäumten, unsere Jugend mit den classischen Werken der eignen Nation bekannt zu machen und an deutscher Classizität zu deutschem Geiste und deutschem Character zu erziehen in einer Periode, wo eben die Nation alle Anstrengungen macht zu einem neuen nationalen Aufschwunge, der sie auf neue Bahnen des Glückes und der Größe, des Ruhmes und der Ehre führen soll. Die deutsche Jugend knüpft ihre schönsten Stunden der Weihe und Begeisterung an die großen Namen unserer Litteratur. Lessing und Herder, Schiller und Goethe haben für uns eine ähnliche Bedeutung, wie für die Griechen Homer hatte und die Bekanntschaft mit ihren Geisteswerken gilt längst als das Erkennungszeichen eines gebildeten Deutschen. Es gilt aber bei der allgemein anerkannten Berechtigung des nationalen Elementes in der gegenwärtigen Reformfrage vielmehr, sich gegen ein Uebermaaß der Forderungen abwehrend zu verhalten und verkehrte Methoden, wie sie vielfach in der Neuzeit experimentirt sind, aus dem Gymnasium zu verweisen.

Der deutsche Unterricht hat den Zweck zu einer gründlichen Kenntniß der Litteratur unseres Volkes zu verhelfen und zur freien Herrschaft über die Muttersprache im schriftlichen und mündlichen Gebrauche zu führen. Dem ersteren Zwecke dient die Lectüre der Classiker und ein Vortrag der Litteraturgeschichte, den zweiten erstreben die Uebungen in schriftlichen Aufsätzen und freien Vorträgen. Alle diese Rücksichten hat das Gymnasium schon gegenwärtig mit einem gegen frühere Jahre bedeutend erhöhten Eifer verfolgt. In neuerer Zeit ist indeß bei der Reformfrage wiederholt darauf hingewiesen, daß für eine allseitige Fruchtbarmachung des deutschen Unterrichtes bei den gerechten Forderungen, welche die gegenwärtige Zeitbildung an diese Disciplin stellen müsse, die ihm überwiesenen Stunden nicht mehr ausreichend seien. Man hat in einzelnen Fällen für die unteren Classen durchschnittlich 6 Stunden, für die oberen und mittleren Classen 4 Stunden gefordert. Man geht dabei von einer nach vielen Seiten verfehlten und irrthümlichen Methode aus, die bei der Neuheit dieser Disciplin für die Gymnasien nicht recht weiß, wie sie es anfangen soll und bei der großen Bedeutung, welche die Gegenwart auf diesen Unterricht legt, in einem gutgemeinten Eifer des Guten zu viel thun will und dadurch auf allerlei nachtheilige Abwege kommt. Wir haben schon oben die grammatische Behandlung der deutschen Sprache, wie sie in neuerer Zeit vielfach versucht ist, aus dem Gymnasium verwiesen, weil das Gymnasium die grammatische Bildung an anderen und fruchtbareren Stoffen erreicht. Wir haben dieselbe Ansicht über die historisch-deutsche Grammatik und die grammatische Erlernung des Alt- und Mittelhochdeutschen Behufs des quellenmäßigen Studiums der älteren Litteratur. Wir haben in diesem Falle ebenso gewichtige Gewährsmänner wie in jenem für uns. Wir halten dies Studium für das Gymnasium für zu unfruchtbar und Fleiß und Mühe zu wenig lohnend. Wir sind zufrieden, wenn die Schüler das Nibelungenlied und einiges Andere aus Uebersetzungen kennen lernen. Im Uebrigen ist es praktisch auch für den Schüler privatim sehr leicht zu lernen und zu üben. Wer Wackernagel's Lesebuch rückwärts

durchstudiren will, wird sich auf ganz praktischem Wege ohne alle Anleitung die Kenntniß der älteren Sprache erwerben können, indem die Uebergänge vom Neuhochdeutschen zum Mittelhochdeutschen so allmälig geschehen, daß jede Abweichung sofort zu erkennen ist, und die fortschreitende Rückwärtsbewegung auch in die weiter gehenden Verschiedenheiten allmälig einführt. Für diese Uebungen also würden wir uns nicht verstehen können dem Deutschen irgend eine weitere Stunde einzuräumen. In Prima, wo die Litteraturgeschichte eine besondere Stunde in Anspruch nimmt und gründliche Bekanntschaft mit den deutschen Classikern erstrebt werden muß, obgleich auch hier die häusliche Lectüre das Meiste thun muß, setzen wir für das Deutsche drei Stunden an, die durch den Wegfall der philosophischen Propädeutik sofort zu beschaffen sind. Ueber den Wegfall derselben werden jetzt wenig Schulmänner mehr zweifelhaft sein, da man mit immer mehr Bewußtsein den gesammten Gymnasialunterricht als eine Propädeutik des Geistes betrachtet und besonders die grammatische Methode als die concrete Vermittelung aller Logik begreift und sich durch Erfahrung überzeugt hat, wie unfruchtbar bei dem Streite philosophischer Meinungen und Systeme ein besonderer philosophischer Unterricht für die Schule in der Regel gewesen ist. In Secunda, wo der Geschichte 3 Stunden zufallen, halten wir 2 Stunden für das Deutsche für ausreichend, wie es bisher der Fall gewesen ist, ebenso in Tertia, für Quarta wünschen wir 3 Stunden, für Quinta bleiben 3 Stunden, für Sexta 4 wegen der Uebung in mancherlei mechanischen Fertigkeiten, worüber wir schon gesprochen haben. Mit dieser Stundenzahl lassen sich nach unserer Meinung alle vernünftigen Forderungen an den deutschen Unterricht befriedigen, wenn man dabei in Anschlag bringt, daß alle Disciplinen des Gymnasiums mittelbar und unmittelbar für das Deutsche förderlich sind und daß die Uebung im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache durch alle Lectionen mehr oder weniger gefördert wird, zumal wenn bei Erklärung der Classiker das Lateinsprechen wegfällt und die ganze Methode bei dem sprachlichen Unterrichte immer mehr auf jene sprachvergleichende Thä-

tigkeit basirt wird, wie wir sie besonders für das Lateinische empfohlen haben. Für diesen Zweck ist es bei Vertheilung der Stunden von besonderer Wichtigkeit, daß in den drei unteren Classen das Deutsche mit dem Lateinischen in eine Hand gelegt werde; in den drei oberen Classen sehen wir das Deutsche am zweckmäßigsten mit der Geschichte verbunden, so daß auf beide Disciplinen zusammen 5 Stunden kommen.

Prüfen wir die Methode der einzelnen Theile des deutschen Unterrichtes etwas näher. Für die Kenntniß der deutschen Litteratur ist ein geschichtlicher Vortrag erforderlich. Die wahre Einsicht und Erkenntniß kann aber erst praktisch durch Lectüre der hervorragendsten characteristischen Schriftwerke erworben werden. Nur was der Schüler selbst gelesen hat, wird sein bleibendes und festes Eigenthum, jede andere Kenntniß der Litteratur führt zu oberflächlichem Räsonnement. Wir denken uns, daß der geschichtliche Theil am besten in zwei Curse zerfällt, von denen der erste auf Secunda kommt, der zweite auf Prima. Der erste Cursus führt bis zur Reformation. Indem er über die ersten Anfänge schnell hinweggeht, findet er den ersten Ruhepunkt beim Nibelungenlied und beschäftigt sich am Ende vorzugsweise mit Luther's Einfluß und Bedeutung für die Litteratur. Der zweite Cursus führt nach vorausgegangener Repetition, bei der Einzelnes ergänzt und eingeschaltet werden kann, über die die neue Zeit vorbereitenden Stufen schnell in die neuere Litteratur selbst hinein, so daß Klopstock, Lessing, Herder, Schiller und Goethe den Mittelpunkt bilden. Ein passender Leitfaden ist das Compendium von Georg Weber, zuerst als Anhang zu seinem „Lehrbuche der Weltgeschichte" Leipzig, 1847 erschienen, nach Gervinus bearbeitet. In sehr anziehender Sprache geschrieben, mit Hervorhebung des wahrhaft Classischen und Weglassung alles Unwesentlichen ist ebenfalls empfehlenswerth „die Geschichte der deutschen Nationallitteratur von W. Zimmermann." Stuttgart 1846. Für ein gründliches Privatstudium ist das anerkannt treffliche Werk von Vilnar besonders geeignet.

Was das Studium der deutschen Classiker betrifft, so haben die öffentlichen Stunden vor Allem die Be-

stimmung die häusliche Lectüre zu controliren, daß der Schüler dem Lehrer die Ueberzeugung gewähre, daß er mit Sinn und Verstand gelesen hat. Es ist ganz unzweckmäßig, die deutschen Schriftsteller ähnlich, wie die griechischen und lateinischen, bei denen das sprachliche Element zu überwinden und in dieser Arbeit ein vorzugsweise bildender Stoff zu suchen ist, in der Schule zu behandeln und wohl gar auch sprachlich zu zergliedern und zu zerhacken. Geschah dies mehr bei den ersten Anfängen, die mit Erklärung deutscher Classiker im Gymnasium gemacht wurden, so leidet die Gegenwart wiederum an einem Uebermaaße kritischen Räsonnements, mit dem die deutschen Classiker übergossen und dem Schematismus eines modernen Systems der Aesthetik angepaßt werden. Wir haben schon früher bei der Interpretationsmethode der alten Classiker auf diese verfehlte und vielfach nachtheilige Weise hingewiesen, die besonders durch die in der Regel herausgekehrte negative Seite bei unseren deutschen Classikern, zu denen die ganze Nation als zu ihren Mustern und Führern emporsieht, nur um so nachtheiliger wird, da sie statt Bewunderung und Liebe zu entzünden den Jünger mit frühreifer Weisheit über den Meister erhebt. Die Interpretation in der Schule, die von Zeit zu Zeit angewendet wird, um dem Schüler zu zeigen, wie er sich bei der Lectüre und dem Studium der deutschen Classiker der Form und des Inhaltes bemächtigt, gehört zu den schwierigsten Erfordernissen des deutschen Unterrichts und setzt den geschicktesten Lehrer voraus, der weder pedantisch beim Untergeordneten stehen bleibt, wodurch die classischen Schriftwerke dem Schüler gänzlich verleidet werden können, noch auch den Schüler zu hoch nimmt und in eine über die Schule hinausliegende Sphäre erhebt. Wir halten es für zweckdienlich, daß auf jeder Stufe ein entsprechendes Lesebuch mit einer alle Gattungen der Poesie und Prosa stufenweis enthaltenden Auswahl zu Grunde gelegt werde. Für die oberen Classen empfehlen wir wegen der Vortrefflichkeit der Auswahl und der Reichhaltigkeit des Stoffes das „Handbuch der poetischen Nationallitteratur der Deutschen" von Heinrich Kurz. Zürich 1840. 2 Theile. und von demselben Verfasser „Hand-

buch der deutschen Prosa.“ 1845. Der dritte Theil des poetischen Handbuches enthält einen für den Lehrer höchst brauchbaren Commentar, der die einzelnen Dichtungen nach der Form, in der sie gedichtet sind, und nach ihrer historischen Entwickelung gruppirt, die größeren auch ästhetisch erläutert und unsrer Meinung nach das rechte Maaß für die Erklärung getroffen hat. Die sehr geschickte Zusammenstellung, wie dieselbe Dichtungsart zu verschiedenen Perioden und von verschiedenen Dichtern behandelt und wie derselbe Stoff oft ganz verschieden aufgefaßt ist, ist höchst lehrreich. Die Entwickelungen des Inhaltes und Gedankenganges, die von den größeren Dichtungen, namentlich den dramatischen, gegeben sind, enthalten gerade das, was der strebsame Schüler nach einer sorgfältigen Lectüre selbst finden und zusammenstellen kann, wenn er von dem Lehrer auf geschickte Weise dafür angeleitet wird. Die Hauptsache ist und bleibt immer, daß die Schule Anregungen für eine verständige Lectüre gibt, dabei aber den Schüler in keinerlei Weise gewöhnt, die deutsche Lectüre, die er zu seinem Genusse und zu seiner Erholung treibt, mit eigentlicher Arbeit zu verwechseln.

In der deutschen Lectüre ist die von uns empfohlene Einrichtung des Kanon vor Allem wichtig, da dieselbe mit strenger Scheidung dessen, was gelesen werden muß und was nicht gelesen werden soll, auf jeder Stufe überwacht werden muß. Wir wollen es versuchen wenigstens für die oberen und mittleren Classen eine solche Auswahl kanonischer Schriften festzustellen, die wir theils zur Privatlectüre, theils als Gegenstand der Interpretation in der Schule empfehlen zu müssen glauben:

In Quarta:

Schwab's Sagen des classischen Alterthums.
Becker's Erzählungen aus der alten Welt.
Lange's Erzählungen nach Herodot.
Lenz's Naturgeschichte.
Simrock's Rheinsagen.
Osterwald's Nibelungen und Gudrun.
Schwab's Gedichte.

In Tertia:

Pfizer's Luther.
Kugler's Geschichte Friedrichs II.
Schwab, Schiller's Leben.
Marheineke, Geschichte der Reformation.
Lamb, Erzählungen nach Shakspeare.
Uhland's Gedichte.
Schiller's Romanzen.
Voß, Luise.

In Secunda:

Nibelungen.
Gudrun.
Lessing: Emilia Galotti, Minna v. Barnhelm.
Schiller: Maria Stuart, Jungfrau, Tell.
Goethe: Egmont, Hermann und Dorothea.
Schiller's Aufsatz über Geschichte.
Derselbe über Lykurg und Solon. Partieen aus dem 30jährigen Kriege und der Geschichte der Niederlande.
Kurz' Handbuch.

In Prima:

Lessing: Nathan der Weise.
Schiller, Braut v. Messina, Wallenstein.
Goethe: Iphigenie, Tasso.
Shakspeare's Macbeth.
Lessing's Laokoon.
Rückert's ausgewählte Gedichte.
Wackernagel's Lesebuch.
Kurz' Handbuch.
Schiller über naive und sentimentale Dichtung.
Goethe's Winkelmann und sein Jahrhundert.
Fichte's Reden.
Schlosser's Geschichte.
Gibbon's Geschichte.

Ein solcher Cursus, der unsrer Meinung nach nicht zu viel enthält — der nach manchen Seiten durch eine freie Lectüre erweitert werden kann, die unter Aufsicht des Lehrers im Deutschen steht, der die für jede Classe bestimmten Bücher der

Schülerlesebibliothek wöchentlich vertheilt — würde die characteristischen und bedeutendsten Schriftdenkmale des deutschen Volkes umfassen, indem diejenigen unserer großen Dichter und Schriftsteller, die für die Jugend bildend und erziehend sein können, in allen Gattungen ihrer poetischen und prosaischen Meisterwerke vertreten sind. Diese Lectüre ist zugleich so eingerichtet, daß sie die übrigen Wissenschaften fördert und unterstützt, namentlich die Geschichte sowohl des classischen Alterthums wie der neueren Zeit. Auf allen Stufen des Gymnasiums halten wir für besonders wichtig jene tüchtige Einführung in die deutsche Lyrik, in der unsere Litteratur vorzugsweise reich ist und in der das deutsche Gemüth seine ganze Innigkeit und Tiefe niedergelegt und ausgeprägt hat. Dafür müßte schon in der Volksschule in entsprechender Weise gesorgt werden.

Die deutschen Aufsätze gehören zu denjenigen Uebungen, über die in neuester Zeit wohl am meisten geschrieben und verhandelt ist. Dieselben werden gegenwärtig vielfach überschätzt. Zunächst erinnere man sich an den alten Spruch des Horaz „Scribendi recte sapere est et principium et fons" und begreife, daß alle Unterrichtsgegenstände, welche zu einem klaren und richtigen Denken bilden, auch für Klarheit und Richtigkeit des deutschen Ausdrucks im schriftlichen und mündlichen Gebrauche förderlich sind. Von Wieland ist das Geständniß bekannt, daß er seinen deutschen Ausdruck am Cicero gebildet habe und von unseren großen Classikern allen wissen wir, daß sie nicht durch Uebungen in deutschen Aufsätzen in der Schule Meister im Stil und Ausdruck geworden sind. Der deutsche Stil ist das Produkt der gesammten geistigen Reife, wird aber, wie jede andere Tüchtigkeit, durch Uebung gefördert. In Bezug auf die Wahl der Themata halten wir eine Warnung für nöthig. Früher gab man vorzugsweise moralisirende Themata, gegenwärtig sind wir in Gefahr in eine andere Einseitigkeit zu gerathen. Die in den Programmen veröffentlichten deutschen Aufgaben sind vorzugsweise litterarisch-ästhetische. Haben wir uns früher gegen das in neuerer Zeit immer mehr hervorgetretene Uebermaaß ästhetischer Kritik

bei der Interpretation und Leitung der Lectüre ausgesprochen, so müssen wir die Gefahr noch für größer halten, wenn man den Schüler gewöhnt, da man doch bei diesen Arbeiten vorzugsweise vom Standpunkte der Reproduction ausgeht, jene ästhetischen Räsonnements nach Inhalt und Form im deutschen Aufsatze zu reproduciren. Die ganze Phraseologie und Terminologie der neueren Philosophie ist bei diesem Unterrichte vorzugsweise in die Schulen gekommen und wir können es nicht für eine Bildung zur Schönheit und Eleganz des deutschen Ausdrucks halten, wenn der Schüler aus dieser Fundstätte den Ausdruck für seine Begriffe und Anschauungen holt. Schon oben haben wir über die gegenwärtigen Gebrechen der deutschen Prosa geklagt. Unsere ganze Tageslitteratur nährt sich von einem Dutzend Phrasen und Stichwörter, die bis zum Ekel ausgebeutet und ausgenutzt werden und unsere Prosa zu immer größerer Unnatur verzerren und verunstalten. Mache man einmal die ganz sichere Probe, ein solches Product der modernen Tagespresse in das Lateinische zu übertragen, wo es gilt, den Gedanken in seiner Einfachheit, Klarheit und Nüchternheit zu erfassen und auszudrücken, und man wird zu seinem Erstaunen gewahr werden, wie nach Abzug des Plunders sehr wenig oder nichts des Gedankenmäßigen übrig bleibt. Dagegen an den classischen Aufsätzen eines Friedr. Jacobs u. A. hat Seyffert in seiner Palaestra Ciceroniana gezeigt, wie sie, ohne an Einfachheit und Klarheit zu verlieren, ein ebenso classisches lateinisches Gewand anziehen können. Die Probe ist ganz sicher und wir sehen deshalb in der Cultur der lateinischen Schreibübungen, die die Verfechter des deutschen Unterrichtes und des Deutsch-Schreibens in der Regel sehr heftig bekämpfen, ein tüchtiges Correctiv gegen die Verderbniß des deutschen Stils, nicht, wie andere theils aus Unkenntniß theils in Folge eine verkehrte Methode meinen, ein Beförderungsmittel des hohlen und leeren Phrasenthums.

Die freien Vorträge gehören nicht bloß dem deutschen Unterrichte an, sondern können und sollen in allen Stunden gepflegt und geübt werden. Im Geschichtsunterrichte liegt der Anlaß besonders nahe, und wir verlangen vorzüglich des-

halb die Verbindung beider Disciplinen in der Hand eines und desselben Lehrers. Wir wünschen aufrichtigst bei der großen Wichtigkeit, welche diese Uebungen für die Gegenwart haben, daß die auf einigen Schulen bereits bestehende Einrichtung Nachahmung finden möge, von Zeit zu Zeit, etwa allmonatlich, öffentliche Uebungen der Art zu veranstalten vor den versammelten Lehrern und Schülern oder auch nur vor zwei verbundenen Classen und ihren Lehrern. Die Stoffe dafür müßten aus allen Gegenständen des Schulunterrichtes gewählt werden.

XXII.

Ueber die übrigen Disciplinen des Gymnasiums haben wir nur wenig hinzuzufügen, da sie bei der neuen Reform weniger in Frage gekommen sind.

Die Mathematik wird beim Wegfalle des Griechischen in Quarta mit 6 Stunden begonnen und dadurch ein sicherer und schneller Anfang in den Elementen gemacht werden können. Wir wünschen deshalb dem Umfange nach kein größeres Maaß, könnten uns eher mit einem geringeren begnügen, wohl aber eine intensivere Verwendung und Fruchtbarmachung des für die Schule bestimmten Stoffes. Mathematiker selbst haben vielfach die Behauptung aufgestellt, daß die Mathematik zu systematisch betrieben werde durch Construction eines wissenschaftlichen Gebäudes, in dem Alles auf einander passe, wobei aber der Schüler Alles fertig vorfinde und Satz auf Satz durch ein ewiges Einerlei, bei dem er sich keines Zweckes bewußt werde, eher ermatte, als gekräftigt werde. Daß die Lehrer in diesem Fache nicht immer pädagogisch genug verfahren, dürfte schon aus den oft ganz ungleichen Leistungen der einzelnen Schulen und Schüler hervorgehen; und doch ist es hier ungleich schädlicher als beim Sprachunterrichte. Die Hauptschäden hat unseres Dafürhaltens Steffenhagen aufgedeckt, der sehr richtig hervorhebt, wie man gegenwärtg in der Mathematik zu wenig für die Selbstthätigkeit des Schülers thun, wodurch seine Freudigkeit und Lust

bedeutend erhöht werden würde. Man sorgt nicht genug für eine zweckmäßige Präparation und für angemessene häusliche Uebung zur Befestigung des Gelernten. Er tadelt die gegenwärtigen Lehrbücher theils wegen ihrer dogmatischen Form, wodurch die Selbstthätigkeit ganz verhindert werde, theils wegen ihrer heuristischen, wobei der Schüler sich ausreden könne, er habe den Beweis nicht finden können. Der neue Versuch, den Steffenhagen in seinem „Compendium der Planimetrie" Parchim 1847 selbst gemacht hat, beruht ganz auf denselben Principien der Selbstthätigkeit, durch welche der Sprachunterricht so fruchtbar und ausgezeichnet ist. Die Beweise werden vollständig gegeben; jede neue Behauptung erfordert ihren Grund, auf den durch ein Citat verwiesen wird. Auf die Definitionen und Grundbestimmungen, die alle zusammengestellt sind, wird gleichfalls verwiesen, so daß sich der Schüler förmlich präpariren kann, wie beim Sprachunterrichte. Die häuslichen Arbeiten bestehen in Folgerungen aus dem Obersatze, in Umkehrungen, in Aufgaben, deren Lösung sich unmittelbar an die erläuterten Sätze anschließt. Wir halten die Principien für die richtigen, können aber über ihre Bewährung nicht aus Erfahrung urtheilen.

Die Naturwissenschaften sind bei uns in Preußen längst als ein berechtigtes Element in der Humanitätsbildung anerkannt. Der Mensch bildet sich in dem Grade, wie er die Natur überwindet. Das Verständniß der Außenwelt, die Durchdringung der Natur führt ihn zur Herrschaft über ihre Kräfte und Bildungen und lehrt ihn seine Stelle auch im Reiche der Körper begreifen. Nur sei man mäßig in der Forderung dessen, was sich bei der Jugendbildung auf dem Gymnasium erreichen läßt. Zunächst ist es Thatsache, daß die Lehrer gerade in diesem Fache oft noch unter aller Erwartung schlecht sind und daß die Wissenschaft überhaupt noch nicht auf dem Punkte des Abschlusses steht. Das Gymnasium erfüllt seine Pflicht, wenn es Anregungen gibt, die zu eigenem Weiterstudium und zu häufiger Naturbetrachtung treiben. Für diesen Zweck sind die in den unteren und mittleren Classen für die Naturbeschreibung und in den oberen Classen für die Phy-

sik

fit angesetzten zwei Stunden ausreichend. Empfehlenswerth ist für Lehrer und Schüler „das Buch der Natur" von Schödler.

Der Geschichtsunterricht ringt in der gegenwärtigen Zeit gleichfalls nach methodischer Gestaltung. Bei seiner bisherigen gänzlich auf Reception gegründeten Behandlung konnte er die rechten Früchte nicht bringen. Indeß ist schon die gedächtnißmäßige Auffassung des Stoffes nicht zu verachten und ein anregender Vortrag, der die Hauptmomente und die hervorragenden Charactere der Geschichte auf lebendige Weise dem Gemüthe und Herzen des Schülers nahe zu bringen weiß, kann in ethischer Hinsicht von dem besten Erfolge sein. Die in den oberen Classen oft gar zu sehr herausgekehrte philosophische Methode, die sich in einer philosophischen Construction der Geschichte gefällt, hat bei ihrer Geringschätzigkeit gegen das Positive oft geschadet, obgleich in den oberen Classen eines Gymnasiums allerdings mehr gewonnen werden muß, als ein bloßes Auswendiglernen von Jahreszahlen und Namen. Die Verfassungsgeschichte, die Litteraturgeschichte, die Kunstgeschichte der wichtigsten Völker erfordern gegenwärtig eine eingehende Behandlung, wenn auch die höchste Auffassung der Geschichte für den Schüler noch nicht zugänglich ist und der gereifteren wissenschaftlichen Einsicht vorbehalten bleibt.

Bei Verbindung des Geschichtsunterrichtes mit dem Deutschen und bei einer Verständigung mit dem Lehrer der alten Sprachen läßt sich auch diese Disciplin noch mehr auf Selbstthätigkeit gründen. Diejenige Geschichtskenntniß wird die gründlichste und an Ideen reichste und fruchtbarste sein, die der Schüler aus der Quelle gewonnen hat. Der Kanon, den wir für die alt-classische und für die deutsche Lectüre festgesetzt haben, erwirbt ihm ein gut Stück Quellenstudium, an welches angeknüpft und um welches herum weiter gebaut werden muß. Bei Vertheilung des Stoffes wird die Scheidung in das Ober- und Untergymnasium ihre Schwierigkeiten haben. Die bisherige Organisation macht einen Abschluß vielmehr mit Tertia nach Vollendung der mittleren Bildungsstufe, an welche sich die obere anschloß. Die Natur der Sache fordert,

daß der Vortrag von Mythologie und Sage ausgehe und nach einer in biographischer Form gehaltenen Vorbereitung die für unsere Cultur wichtigsten drei Völker, die Griechen, Römer und Deutschen vorführe und auf der obersten Stufe die ganze Geschichte, in einem universal-historischen Zusammenhange, in welchem sie als eine von Gott geleitete Erziehung der Menschheit erscheint, zusammenfasse. Im hiesigen Gymnasium kam auf Quinta und Sexta der mythologische und biographische Cursus, auf Quarta die Geschichte des Alterthums (Griechen und Römer), auf Tertia die mittlere und neuere Geschichte, um die deutsche gruppirt, auf Secunda wiederum die Griechen und Römer, in deren Geschichte bei der umfassenderen Lectüre der alten Schriftsteller tiefer und gründlicher eingegangen werden konnte, und auf Prima außer der Wiederholung der alten Geschichte die mittlere und neuere von jenem höheren universal-historischen Standpunkte aufgefaßt. Bei der Scheidung in das Unter- und Obergymnasium muß offenbar mit Quarta ein Abschluß gegeben werden, der die ganze Geschichte umfaßt, weshalb statt der bisherigen zwei Stunden in dieser Classe drei Stunden erforderlich sind. Eine sonstige Erweiterung der Geschichtsstunden halten wir nicht für nöthig, da auch andere Stunden für diesen Unterricht förderlich sind. Wir zweifeln nicht, daß die Vertheilung auch zweckmäßiger gemacht werden könne, doch möchten wir nicht gern an dem für Prima und Secunda festgesetzten Cursus etwas geändert sehen.

Die Geographie kann meistens nur als Hilfswissenschaft für die Geschichte betrachtet werden. Den selbstständigen geographischen Unterricht halten wir in den unteren und mittleren Classen für wichtiger als in den oberen und sind hier mit Anregungen zum eigenen Studium, wofür ebenfalls die deutsche Lectüre nachhelfen muß, zufrieden. Zuerst wird er am besten aus Reisebeschreibungen begonnen. Der Anfang mit der Heimathskunde beruht auf einer der ganzen Kindes- und Knabennatur widersprechenden Voraussetzung.

XXIII.

Wir würden unsere Aufgabe unvollständig gelöst haben, wenn wir bei der gegenwärtigen Reform bei den Verhältnissen des Unterrichtes allein stehen blieben und die für alle Zeiten und besonders für die unsere noch wichtigere Frage über sittliche Zucht und Erziehung unberücksichtigt ließen.

Bei den Freiheitsbestrebungen der letzten Jahre konnte es nicht fehlen, daß sich über Zucht und Erziehung der Jugend die wunderlichsten Ansichten geltend machten. Hatte doch die Jugend durch die anarchische Bewegung des Revolutionsjahres die Fesseln des Gesetzes und Gehorsams übermüthig abzuwerfen versucht, so daß es schwer schien, dieselbe wieder unter die Zuchtruthe des Gesetzes zurückzuführen. Die Idealisten und Phantasten, die die Neugestaltung unseres Staatslebens und alle öffentlichen Verhältnisse damals am eifrigsten betrieben, hatten bei ihrer utopistischen Weltanschauung keine Ahnung von den Bedürfnissen des wirklichen Lebens. Mit ihrem Staatsideale, für welches die Jugend vorbereitet werden müsse, zogen sie als Apostel in die Volksversammlungen und agitirten für die Befreiung der Jugend. Aehnlich wie bei den alten Römern sollten unsere Jünglinge etwa mit dem 16. Jahre durch eine Art politischer Confirmation die toga virilis anziehen, um alsdann in die bewaffneten Reihen unserer Volkswehr zu treten und als stimmfähige Mitglieder die Clubs und Volksversammlungen zu besuchen und an allen Fragen des Staatslebens mitrathend und beschließend Antheil zu nehmen. Es ist alles Ernstes davon die Rede gewesen, ihnen das Recht der Petition und Beschwerdeführung gegen ihre Lehrer zu bewilligen, so daß man sich den reactionären Spaß erlauben konnte, ihnen auch eine gesetzlich geordnete Betheiligung an der Wahl ihrer Lehrer einzuräumen. Hat auch unser Staat diese Krisen längst überwunden und ist dadurch auch die Schulfrage von jenem grundlosen Boden entfernt, so machen sich doch noch immer in dem ganzen Verhältnisse der Schule zur

Familie viele unbesonnene Forderungen geltend, die an die Stelle der Strenge eine laxe Willkür gesetzt wissen wollen.

In dem freien England hat der praktische Sinn eines verständigen Volkes längst das Geheimniß einer Erziehung zur wahren Freiheit gefunden und hält die Bildung freier Staatsbürger nur durch strenge Schulzucht für möglich. Der große Burke in London sagte bekanntlich zu Madame Genlis, die sich lange mit ihm über pädagogische Grundsätze unterhalten hatte, indem er auf das Birkenreis im Parke zeigte: „Hier wächst das Princip unserer Erziehung.“ Und mit welcher Consequenz dieses „Princip“ gehandhabt wird, darüber erzählt Fr. Thiersch in seinem Werke über die gelehrten Schulen lehrreiche Geschichten. Wenn auch das, was dort naturwüchsig sich entwickelt hat, unter veränderten Bedingungen nicht auf unseren Boden verpflanzt werden kann, so muß doch gerade, je freier die Staatsform geworden ist, bei uns mit demselben Nachdrucke eine um so strengere Zucht in der Schule gefordert und gepflegt werden. Im Gegensatze zu der gegenwärtigen Willkür, mit der die Eltern statt die Bemühungen der Lehrer zu unterstützen und zu fördern, sich oft systematisch gegen die Tendenzen und Einrichtungen der Schule auflehnen, muß den Lehrern eine unbedingte Vollmacht über Zucht und Erziehung der ihnen anvertrauten Schüler eingeräumt werden, so daß sich die Eltern, wenn anders die Schule ihren Zweck erreichen soll, ihren Anordnungen unbedingt zu fügen haben. Der Gegensatz von Schule und Haus, von Eltern und Lehrern bei dem großen Werke der Jugenderziehung ist so unnatürlich, daß sein Vorhandensein als eine krankhafte Erscheinung unserer öffentlichen Zustände zu betrachten ist. Der Zwiespalt wird immer klaffender, wenn die Schule zu ihrem Grundsatze strenge Zucht, die Familienerziehung aber eine falsch verstandene Freiheit nimmt. Der ganze Einfluß der erziehenden Thätigkeit beruht auf der P e r s ö n l i c h k e i t und ist um so nachhaltiger, je mehr die Persönlichkeit durch geistige und sittliche Hoheit und Bedeutsamkeit hervorragt und je mehr sie auch mit einer wirklichen äußeren Autorität ausgestattet und mit den geeigneten Strafmitteln gerüstet ist. „Wenn Character in jungen

Leuten sich bilden soll, so muß es durch einen Character geschehen, der mit Autorität bekleidet ist.“ Eine solche mit geistiger und äußerer Autorität bekleidete Persönlichkeit wirkt am tiefsten und nachhaltigsten auf den Schüler. Daher der unglaubliche Einfluß, den Charactere wie Ilgen u. A. in früheren Zeiten auf ihre Schüler gehabt haben, wie es bei den durch einen falschen Philanthropismus gezogenen Schranken und bei den verkehrten Erziehungstheorieen der Eltern in der Gegenwart unmöglich ist. Freilich fehlt es nicht selten auch an den Lehrern, die theils aus vorherrschendem Interesse für die Wissenschaft die Erziehung gering achten, theils aus Trägheit und Gleichgiltigkeit meinen, ihre Pflicht zu thun, wenn sie nur dociren. Und gerade unserer gegenwärtigen Jugend thut es mehr als sonst noth, daß sie mit fester und treuer Leitung von einer mißverstandenen Freiheit durch Strenge der Zucht und des Gehorsams zur wahren Freiheit geführt werde. Unter den Einflüssen des Zeitgeistes sind auch für dieses Alter die Bande des Gesetzes und der Sitte lockerer geworden. Daher zeigt sich jetzt vielfach bei unserer Jugend, namentlich auch in Folge verfrühter Speculation, Geringschätzung gegen Christenthum und Religion, Verachtung aller Autoritäten, Impietät gegen Eltern und Lehrer, vorlautes Absprechen über Dinge, die über ihren Gesichtskreis hinausliegen, Sucht nach den Genüssen und Zerstreuungen des reiferen Alters. Wir haben schon oben nachgewiesen, in wiefern durch verkehrte Methoden des Unterrichts die höheren Schulen selbst die Jugend auf diesen falschen Bahnen fördern können und wie es eine Sache von der größten Wichtigkeit ist, daß das Gymnasium jede Oberflächlichkeit und Halbheit der wissenschaftlichen Bildung, die die Frühreife der Characterbildung in ihrem unmittelbaren Gefolge hat, entschieden von sich fern halte. Behüte uns Gott vor einem Geschlechte, welches eher zu speculiren anfängt, als es orthographisch schreiben kann und sich in Weisheit verfrüht, ehe es mir und mich zu unterscheiden vermag. Je größer die Schwierigkeiten sind, die das Gymnasium gegenwärtig zu bekämpfen hat, je mehr die Einflüsse des äußeren Lebens in die Sphäre der Schule dringen und die ganze tödtliche Zugluft

der Außenwelt die jungen Pflanzen mit Gefahr bedroht, desto mehr ist es Pflicht Alles aufzubieten, daß die Jugend durch Aneignung eines tüchtigen wissenschaftlichen Sinnes die Schule und die Wissenschaft als ihre Welt betrachten lernt, in der sie ganz aufzugehen hat, und daß durch eine zur Arbeit und Entsagung erziehende Methode und Zucht ein haltbarer Grund für eine solide Characterbildung gelegt werde. Darum haben wir uns bei allen Fragen der inneren Reform entschieden gegen alle Vorschläge ausgesprochen, die das Princip der Passivität mit allen seinen schädlichen Consequenzen im Gymnasium befördern würden und dagegen mit reactionärer Hartnäckigkeit an allen Einrichtungen festgehalten, die ein selbstthätiges alle Kräfte des Geistes beanspruchendes und anstrengendes Arbeiten vom Schüler fordern, worin recht eigentlich der Kern und das Wesen der gesammten Gymnasialerziehung liegt.

Die wahre Verbindung von Unterricht und Erziehung ist in der in Preußen und auch sonst immer mehr angenommenen Einrichtung der Ordinariate gegeben, wodurch eine harmonische Einwirkung auf Geist und Herz möglich wird. Den eigentlichen Schwerpunkt seines Einflusses wird der Classenlehrer in den Religionsunterricht legen. Der Religionsunterricht, wenn er rechter Art ist, wenn er nicht, wie leider in vielen Fällen geschieht, nur den Kopf und das Gedächtniß in Anspruch nimmt, sondern wenn er vom Herzen kommt und zum Herzen dringt, bildet den Höhepunkt des Unterrichts und die Krone aller Schulbildung. Er gehört recht eigentlich dem Classenlehrer und wir werden es immer beklagen, wenn irgend welche äußere und innere Gründe eine Aenderung nöthig machen. Ein Religionslehrer, der wöchentlich zweimal in die Classe kommt, wird nicht nur nichts nützen, sondern, oft ganz ohne seine Schuld, dazu beitragen, daß der Religionsunterricht herabgesetzt und in die Classe der Nebenstunden gerechnet wird. Der Ordinarius, der die wichtigsten Unterrichtsgegenstände hat, dem die erziehende Thätigkeit am meisten obliegt, wird in diesem Unterrichte allen moralischen Einfluß auf die jugendlichen Herzen zu concentriren su-

chen, nicht durch den Umfang und das Maaß theologischen und biblischen Wissens, sondern durch Tiefe und Innigkeit des Glaubens und durch die Macht der christlichen Wahrheit, die ganz gewiß ihre Wirkung auf den Schüler nicht verfehlen werden, wenn er sie in der Gesinnung und dem Leben seines Lehrers wirksam und ausgeprägt sieht.

In den letzten Jahren haben sich über den Religionsunterricht die absonderlichsten Meinungen Geltung zu verschaffen gesucht. Eine sehr pointirte Forderung des Revolutionsjahres verlangte die gänzliche Freiheit der Schule von der Religion, wie man die Unabhängigkeit der Schule von der Kirche mit gänzlicher Verkehrung der Begriffe vielfach auffaßte. Bei der vom Staate angenommenen und anerkannten Religionsfreiheit und den dadurch ganz veränderten Verhältnissen der Kirche zum Staate erklärte man den Religionsunterricht für eine ausschließliche Sache der Kirche, die für die Schule keine andere Bedeutung habe, als daß dieselbe als Wissenschaftsanstalt eine historische Kenntniß von der Religion gebe, die unter der Rubrik der geschichtlichen Lectionen zu begreifen sei. Diese Forderung stellte man nicht bloß für das Gymnasium, sondern namentlich auch für die Volksschule, für die sich überhaupt in jenem Jahre die lautesten Schreier hören ließen. Glücklicherweise sind wir von dem praktischen Versuche auch dieser Theorieen verschont geblieben und die mittlerweile befestigten Zustände des Staates sichern dem Religionsunterrichte nach wie vor seine hohe Bedeutung für die Jugenderziehung. Freilich sind dadurch die Schwierigkeiten nicht beseitigt. Bei der gänzlichen Verwirrung der Begriffe über Religion und Glauben und ihr Verhältniß zur Sittlichkeit und zum Wissen fehlt es nicht an Stimmen, welche die Religion wie ein veraltetes Kleid abzutragen gebieten oder sie höchstens noch für eine Krücke der Lahmen und Schwachen halten, die noch nicht auf eigenen Füßen stehen können. Viele, welche sich aufgeklärt und weise dünken, halten das Wissen für eine höhere Stufe, auf welcher der Glaube überwunden und entbehrlich sei. Gefährlich sind diese Stimmen besonders für die Jugend, die sich so leicht mit frühreifer Weisheit auch über die vermeint-

lichen Vorurtheile der Religion hinwegsetzen zu können wähnt und die am Ende die Religion nur für ein Gängelband hält, deren Führung sie entbehren zu können meint, wenn die Wissenschaft sie an ihre Hand genommen hat; und die sich einbildet, daß die Pforten der Kirche sich schließen müssen, wenn sich die Hallen der Wissenschaft öffnen. Da gilt es der Jugend ans Herz zu legen, wie Sittlichkeit ohne Religiosität zur Pharisäersittlichkeit wird und wie ein Wissen, welches des Glaubens entbehren zu können meint, einem tönenden Erz und einer klingenden Schelle gleicht. Der Religionslehrer wird darthun, wie alle Fäden des Unterrichtes im Religionsunterrichte zusammenlaufen, wie alles Unterrichten und Bilden zuletzt doch nur den Zweck hat, sittlich religiöse Menschen zu erziehen und wie Sittlichkeit und Frömmigkeit höher stehen, als jede Virtuosität und Fertigkeit in Wissenschaft und Kunst.

Die Mißgriffe beim Religionsunterrichte liegen besonders in einer zu starken Hervorhebung seiner wissenschaftlichen Seite. Sehr viele Lehrer legen weit mehr Werth auf die Einsammlung geschichtlicher und biblischer Kenntnisse und auf die intellectuelle Auffassung der religiösen Wahrheit, als auf die rechte innere Aneignung des christlichen Geistes und Glaubens. Ueber die Erklärung und Behandlung der griechischen Sprachform im Neuen Testamente wird oft der Kern des Evangeliums versäumt und bei den kirchen- und dogmengeschichtlichen Vorträgen geht zuweilen vor lauter Geschichte Kirche und Dogma leer aus. Ein anderer Fehler liegt in dem hyperchristlich dogmatischen Standpunkte, den einzelne Religionslehrer einnehmen und der für das Gymnasium seine besonderen Gefahren hat. So wie die Eitelkeit des wissenschaftlichen Standpunktes zur Verachtung der Religion führen kann, ebenso kann eine extremhafte und einseitige Auffassung der Religion Geringschätzung gegen Kunst und Wissenschaft erzeugen und verbreiten. Vorzüglich gelten die Angriffe der christlichen Rechtgläubigen, wie sie sich mit Ausschließlichkeit nennen, dem classischen Alterthume mit seinem „heidnischen Götzendienste und seinen glänzenden Lastern." Eine geläuterte Einsicht in die geschichtliche Entwickelung unseres Geschlechtes, wie sie vom Religionslehrer im Gymnasium gefordert werden muß, wird gerade die Kenntniß des Alterthums benutzen, um daran zu zeigen, wie sich trotz des hohen Standpunktes, den es im Staat und Litteratur einnimmt, durch dasselbe ein Gefühl der Heils- und Erlösungsbedürftigkeit hindurchzieht, das seine Erfüllung im Christenthum findet, und wie das Alterthum durch seine Kunst und Wissenschaft, durch alle seine Bestre-

bungen in Staat und Religion nur dazu gedient habe, auf Christus vorzubereiten, der geboren ward „als die Zeit erfüllet war.“ Wir halten eine solche Auffassung des Christenthums für die unumstößlichste Bestätigung seiner göttlichen Erhabenheit und für den sichersten Beweis für die Göttlichkeit seines Stifters, auf den das ganze Alterthum hinweist als auf den Größeren, der da kommen soll, und der dadurch zum Wendepunkte der Weltgeschichte wird.

Wir sind der Meinung, daß man für den Religionsunterricht eines besonderen Lehrbuches nicht bedürfe. Je mehr dieser Unterricht Herzenssache des Lehrers ist, um so weniger wird er die Leitung und Beschränkung eines Leitfadens oder Lehrbuches ertragen mögen. Das beste Lehrbuch ist die heilige Schrift, das Buch der Bücher. Wir haben für die alt-classischen Studien und für die deutsche Litteratur einen Kanon der Lectüre verlangt und aufgestellt, der der gebildeten deutschen Jugend ein bleibendes geistiges Eigenthum zuführen soll. Diese Bildung und dieses Gut erhält erst die rechte Weihe und die wahre Fruchtbarkeit für Gesinnung und Leben durch den Kanon der Bücher der heiligen Schrift, in die die Jugend von früh auf eingeführt werden soll. Die Bibel ist bei den Deutschen ein Volksbuch; mit ihrer Werthschätzung und Anerkennung fällt und steht der Ruhm und die Ehre unseres Volkes. Die Kernsprüche der heiligen Schrift gehen über alle Sprüche der Weisen aus alter und neuer Zeit; sie nähren den Knaben und den Jüngling, den Mann und den Greis. Mögen sie immerhin in zartem Alter nur äußerlich und gedächtnißmäßig aufgenommen werden können, so muß doch der Knabe schon früh in jene Tiefe des Reichthums eingeführt werden, aus der er mit immer mehr Bewußtsein für alle Zukunft Schatz um Schatz heben soll. Wie das Christenthum sich zuerst ausgebreitet hat durch die reine und unmittelbare Ueberlieferung, so wird es auch dem ersten Jugendalter am besten wieder überliefert. Die unteren und mittleren Classen mit einem wöchentlich zweistündigen Unterrichte sind ausreichend, die Bekanntschaft mit der ganzen heiligen Schrift zu machen, die in den oberen Classen so befestigt werden muß, daß ihre Unentbehrlichkeit für das ganze Leben einleuchtet.

Wir haben den alt-classischen Studien ihre Berechtigung für die Jugendbildung gewahrt, wir haben die Bedeutung des nationalen Bildungselementes besonders für unsere Gegenwart anerkannt, wir haben endlich auch den Abschluß und die Krone der höheren Schulbildung im Christenthume nachgewiesen.

XXIV.

Nach unseren bisherigen Erläuterungen würde der Lectionsplan für ein vollständiges Gymnasium sich folgendermaßen gestalten:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Lateinisch . .	7	8	8	10	10	10
Griechisch . .	7	8	8	—	—	—
Französisch . .	2	2	2	4	4	—
Deutsch . . .	3	2	2	3	3	4
Religion . . .	2	2	2	2	2	2
Mathematik . .	4	4	4	6	—	—
Rechnen . . .	—	—	—	—	4	4
Naturwissenschaft	2	2	2	2	2	2
Geschichte und Geographie	2	3	3	3	3	3
Schönschreiben .	—	—	—	—	2	3
Gesang . . .	1	1	1	2	2	2
Summa	30	32	32	32	32	30

Zu diesen für alle verbindlichen Stunden kommen noch für die künftigen Theologen und Philologen in I. und II. Hebräisch in 2 Stunden, und für die drei unteren Classen Zeichnen in 2 Stunden. Das Englische schließen wir aus, doch wünschen wir bei der großen Bedeutsamkeit der englischen Litteratur, daß durch Privatunterricht Gelegenheit gegeben sei, für dasselbe zur eigenen Weiterbildung angeleitet zu werden. Auf einigen Schulen findet dies für die Nicht-Hebräer während der hebräischen Stunden statt. Will man auch in I. zur höchsten Stundenzahl aufsteigen, wie es bisher geschieht, dann lege man dem Griechischen und der Geschichte noch eine Stunde zu.

XXV.

Wir sind am Schlusse in unserer Abwehr gegen die verkehrten Forderungen für die Reform der Gymnasien und in unserer Begründung derjenigen Verbesserungsvorschläge, die innerhalb des Gegebenen zweckmäßig und heilsam erscheinen. Wir haben die allein haltbaren Grundlagen der höheren Schulbildung nachgewiesen und die verkehrten Theorien derer widerlegt, welche auf anderen Grund, als den bisherigen, den Bau der Zukunft gründen wollen. Die Beschlüsse der Berliner Lehrerconferenz haben wir dabei in zwei Punkten im Auge ge-

habt. Wir haben uns entschieden gegen die Beschränkung des Griechischen und die Verkürzung des bisherigen zweijährigen Cursus in Tertia ausgesprochen, ebenso gegen jede Verminderung der lateinischen Stunden zu Gunsten des Deutschen auf der unteren Bildungsstufe. Wir würden in der Annahme dieser Conferenzbeschlüsse eine gefährliche Beeinträchtigung des Gymnasialprincipes sehen, die in ihren Folgen für Bildung und Sitte sich rächen würde. Wir hätten noch manches über die äußere Organisation der Gymnasien und viele damit zusammenhängende Fragen hinzuzufügen, aber wir behalten uns unser Urtheil darüber vor, wenn, wie verlautet, der Entwurf des neuen Unterrichtsgesetzes zur öffentlichen Aeußerung der Sachverständigen publizirt sein wird. Sonst ist unsere Polemik gegen die ganze Richtung der Zeit gehalten, die im Dienste des Erwerbsgottes das deutsche Bürgerthum der Neuzeit immer mehr dahin drängt, die Fußstapfen der Vorfahren zu verlassen und die Bahnen des materiell=Nützlichen und Brauchbaren anstatt des ideal Bildenden und Schönen aufzusuchen. Einer der beredtesten Stimmführer des Realschulwesens, Herr Dr. Mager, hat es geradezu ausgesprochen, daß die Realanstalten gegenwärtig für Deutschland nothwendig seien, weil der deutsche Bürger bei seiner Armuth das Gymnasium nicht besuchen könne, weil er es bei seinem Mangel an Strebsamkeit nicht besuchen wolle und weil er es zur Zeit nicht besuchen dürfe, da das Gymnasium nicht lehrt, was er sucht und braucht — das Geldmachen. Der englische Fabrikant und Kaufmann, fügt Herr Mager hinzu, schicken ihre Söhne in dieselben Anstalten, welche die nobility und gentry besucht und die französischen Industriellen würden sich dafür bedanken, wenn ihre für die Industrie bestimmten Söhne weniger lernen sollten als die künftig Studirenden. Wir acceptiren es dankbarlichst, wenn die Vertreter des realistischen Principes so offen die Motive für die Frequenz der deutschen Realschulen aussprechen, was freilich wenig mit den sonst ausgesprochenen Grundsätzen einer allgemeinen Humanitätsbildung zusammenpaßt, die die Realschulen angeblich gleichfalls erstreben, wenn auch, wie man zuweilen hinzuzusetzen nicht umhin kann, mit besonderer Rücksicht auf die technischen und industriellen Zwecke des zu bildenden Bürgers. Aber wir protestiren feierlich gegen jede Concession, welche von dem Gymnasium für die erhabenen Zwecke einer Bildung — zum Geldmachen gefordert wird. Deutschland, das Land der Wissenschaft, das an der Hand der classischen Studien die freie und rechte Bahn einer idealen Bildung betreten hat, wird nun und nimmermehr

den Weg wieder verlassen, dem es die edelsten Güter seiner Cultur verdankt. Das stolz=conservative England geht mit kräftiger Pflege einer auf classische Studien gegründeten wissenschaftlich und sittlich strengen Schulbildung, unbeirrt von den wechselnden Fahnen des Zeitgeistes, seinen sichern Weg, auf welchem es sich Ruhm und Kunst und Wissenschaft, Wohlstand in Handel und Gewerbe, Macht und Ansehen in Krieg und Frieden erworben hat. In Frankreich, wo die Gymnasien lange Zeit unangefochten blieben, klagen Staatsmänner aus der alten Schule die immer mehr und mehr überhand nehmende realistische Richtung des Unterrichtes an und dem französischen Cultusminister dieses Jahres war das naive Geständniß vorbehalten „daß die Studien, was sie an Tiefe verloren, dafür an Oberfläche gewonnen hätten.“ Viele erfahrene und einsichtsvolle Männer sehen in jener neumodischen Bildung der Jugend, die durch ihre Halbheit und Oberflächlichkeit und durch Mangel einer strengen, zur Arbeit erziehenden Methode jene Frühreife des Characters befördert, drohende Gefahren für die Zukunft. Die Bewegungen der letzten Jahre haben uns alle gelehrt, wie der Chorus der Halbgebildeten am lautesten schreit und mit halbverstandenen und unverdauten Theorieen und Systemen Staat und Kirche zu reformiren am eifrigsten bemüht ist.

Wir sind fest überzeugt, daß die Unterrichtsbehörden im „Lande der Schulen“ sich von dem den classischen Studien feindseligen Zeitgeiste nichts abzwingen lassen werden, was den Ruhm und die Ehre der höheren Schulen Preußens irgend wie schmälern und herabsetzen könnte. Wir erwarten, daß unsere Universitäten, als Wächter und Bewahrer der Wissenschaft, feierlichst im Namen der Wissenschaft gegen jede Herabsetzung des Gymnasialzieles und gegen jede eine gründliche Vorbildung für das Studium bedrohende Aenderung Protest einlegen.

Intelligenz und Bildung sind längst unzertrennlich an den preußischen Namen geknüpft. Noch sieht Deutschland und das ganze Ausland bewundernd auf die Schulen und Bildungsanstalten Preußens. Sie werden auch die gegenwärtige Krisis glücklich bestehen.

Halle,

Druck der Waisenhaus=Buchdruckerei.

Druckfehler.

Seite 5	Zeile 25	lies	wissenschaftlicher statt wissenschaftlichen.
= —	= 28		ist man hinter leistete ausgefallen.
= 15	= 23	lies	erwarten statt erwerben.
= 30	= 24	=	Gymnasialbildung.
= 35	= 26	=	des Sophocles.
= 36	= 36	=	je statt ja.
= 41	= 23		ist ein Punkt statt des Fragezeichens zu setzen.
= 42	= 4	lies	die besten statt bessere.
= 49	= 7	=	einführen statt einführe.
= 61	= 28		streiche nicht.
= 62	= 3	lies	wird statt wurde.
= 70	= 15	=	hat statt haben.
= 89	= 35	=	Vilmar statt Vilnar.
= 93	= 10	=	eine statt jene.
= 95	= 34	=	gegenwärtig statt gegenwärtg.
= —	= 35	=	thue statt thun.
= 96	= 35	=	sinniger statt häufiger.

Verzeichniß

von

Schulbüchern

für die

vornehmsten Gegenstände des Jugendunterrichts

in

Volks-, Real- und Gelehrtenschulen,

so wie der Schulausgaben

griechischer und lateinischer Classiker,

welche im Verlage

der

Buchhandlung des Waisenhauses

in Halle an der Saale

erschienen

und für beigesetzte höchst billige Preise durch alle Buchhandlungen des In- und Auslandes zu beziehen sind.

Halle, 1850.

Druck der Waisenhaus-Buchdruckerei.

Die unterzeichnete, mit dem Entstehen der Francke'schen Stiftungen fast gleichzeitig begründete Buchhandlung hat es sich vom Anfang an zur Aufgabe gemacht, neben dem Verlage religiöser und gelehrter Schriften aus allen Wissenschaften, **für brauchbare Schulbücher** und namentlich auch für wohlfeile Ausgaben der Autoren in beiden Sprachen des classischen Alterthums zu sorgen. Wenn gleich bei der großen Dürftigkeit vieler Schüler auf die möglichste Wohlfeilheit Rücksicht genommen ist, so hat sie sich doch auch seit mehreren Jahren beeifert, in Bezug auf zweckmäßige Behandlung der Texte, Correctheit des Drucks und äußere Ausstattung mit ähnlichen Unternehmungen Schritt zu halten, und die früher ihr gemachten Vorwürfe zu vermeiden. Die übrigen Schulbücher, auf deren Vermehrung für jedes noch nicht zweckmäßig besetzte Fach sie stets bedacht ist, haben bereits in vielen Schulen des nördlichen und sogar des südlichen Deutschlands Eingang gefunden, und oft wiederholte Auflagen sprechen am besten für ihre Brauchbarkeit.

Da die Buchhandlung nicht für Privatinteressen, sondern lediglich zum Besten eines Instituts arbeitet, das durch seine reichen Unterstützungen Unzähligen ihre Bildung erleichtert hat, so glaubt sie an die **Herren Vorsteher und Lehrer** deutscher Schulanstalten hier den Wunsch und die ergebenste Bitte aussprechen zu dürfen, dieser Uebersicht ihres Schulbücherverlages eine wohlwollende Aufmerksamkeit zu widmen; auch ist sie mit Vergnügen bereit, für den Fall daß das eine oder das andere dieser Schulbücher zur Einführung geeignet erachtet wird, zur näheren Beurtheilung über den Werth und die Brauchbarkeit den betreffenden Herren Lehrern ein Freiexemplar zu übersenden.

Buchhandlung des Waisenhauses.

ABC- und Lesebuch. Zunächst für die untersten Classen der deutschen Schulen im Waisenhause. (Von A. H. Niemeyer.) 17te Auflage. 8. 1850. 2½ Sgr.

Aeliani, C., varia historia, Heraclidis Pontici et Nicolai Damasceni quae supersunt graece. Ad optimor. libr. fidem accurate edita. Edit. nova. 8 1826. 5 Sgr.

Aeschyli Prometheus vinctus. Cum indice graeco-latino in usum schol. curavit G. Lange. Edit. II. auct. et emendat. 8. 1826. 3¾ Sgr.

Atlas, Neuer allgemeiner Schul-, über alle Theile der Erde. Nach den neuesten Entdeckungen und Grenzbestimmungen bearbeitet von A. A. Müller. 26 in Kupfer gestochene Karten und 1 Tabelle, die Zusammenstellung einiger Zahlenangaben, das Sonnensystem betreffend. Quer 4. broch. 1833. * 1 Thlr. 7½ Sgr.

Aurelii Victoris, S., libri de romanae gentis origine, viris illustr. imper. et epitome, quibus accessit S. Rufi breviarium histor. romanae. Editio nova. 8. 1823. 2½ Sgr.

Bibliotheca Scriptor. Latinor., curis virorum doctorum emendata et commentariis instructa, consil. G. Bernhardy instituta. Pars I. M. T. Ciceronis libri. Tom. I. Brutus. Emendavit et commentariis instruxit Henr. Meyer. 8 maj. 1838. 1 Thlr.

—— —— Pars V. C. Cornelii Taciti opera. Emendavit et commentariis instruxit Ludov. Doederlein. 2 Tom. 4 maj. 1841 und 1847. 4 Thlr. 7½ Sgr.

Büchner, Dr. Ed., Sammlung algebraisch-physicalischer Aufgaben für Gymnasien und Realschulen. Mit 1 Kupfert. gr. 8. 1836. 1 Thlr. 10 Sgr.

Caesaris, C. J., de bello gallico et de bello civili commentariis. Accedunt de bellis Alexandrino Africano Hispaniensi libri singulares. Editio nova emendatior. (Edid. Dr. F. A. Eckstein.) 8. 1839. 15 Sgr.

—— Commentarii de bello gallico. Grammatisch erläutert durch Hinweisungen auf die Grammatiken von Zumpt und Schulz, von Dr. M. Seyffert. 8. 1836. 22½ Sgr.

(Eignet sich vorzüglich zum Schulgebrauch in den Gymnasien, wo genannte Grammatiken eingeführt sind. Bei Abnahme von Parthien werden wir gern besondere Vortheile bewilligen.)

Caesaris, C. J., Commentarii. Recensuit et illustravit Car. Ern. Christ. Schneider. Pars I. II. fasc. 1. C. Iulii Caesaris Commentariorum de bello Gallico lib. I—V. contin. 8 maj. 1840. 1849. 2 Thlr. 15 Sgr.

Catullus, Tibullus, Propertius, cum Galli fragmentis et pervigilio Veneris. 8. 1810. 5 Sgr.

Choralbuch für Schulen, zwei= und dreistimmig bearbeitet von C. Abela; nach dessen Tode vervollständigt und herausgegeben von L. Thieme. Quer 4. 1842. broch. * 10 Sgr.

Ciceronis, M. T., opera omnia, ex recensione J. A. Ernesti, cum varietate lectionis Gruterianae et clave Ciceroniana. Accedit praeter fragmenta nuper in Italia reperta editionum Oxoniensis et Neapolitanae codicumque ad has collatorum lectionis diversitas. Editio nova. V Tomi. 8. ($363^7/_8$ Bogen nebst 3 Kupfertafeln.) 1820—1824. * 4 Thlr.

—— Brutus. Emendavit et commentariis instruxit Henr. Meyer. (Vid. Bibliotheca Scriptor. Latinor.)

—— Brutus, sive liber de claris oratoribus, ad M. Brutum orat., ad Trebatium Topica de partitione oratoria dialog., ex recens. J. A. Ernesti. Edit. nova. 8. 1827. $3^3/_4$ Sgr.

—— Cato maior s. de senectute dialogus. Sprachlich und sachlich erläutert von Dr. Gust. Tischer. gr. 8. 1847. $17^1/_2$ Sgr.

—— tusculanar. Disputationum libri V, ex recens. Ernestiana. Cum diversitate lectionis Wolfiana et locis scriptor. graecor. a Tullio versis. Edit. nova. 8. 1825. 5 Sgr.

—— de Divinatione libri duo, ex recens. Ernesti. 8. 1776. $3^3/_4$ Sgr.

—— Epistolae selectae. Ed. VI. 8. 1823. $1^1/_4$ Sgr.

—— Epistolae ad familiares sive diversos, ex recens. J. A. Ernesti. Editio nova. 8. 1826. 5 Sgr.

—— de Finibus bonorum et malorum libri V. 8. 1775. $2^1/_2$ Sgr.

—— de Natura Deorum libri III, ex nova recens. Ernestiana, adiunctis lectionibus Gruterianis. 8. 1827. $3^3/_4$ Sgr.

—— de Officiis libri III, quibus accedunt de Legibus libri III, Cato maior de senectute, Laelius de amicitia, Paradoxa, de Petitione consulatus, et Somnium Scipionis; ex nova recensione Ernestiana adiunctis lection. Gruterianis. 8. 1822. $3^3/_4$ Sgr.

—— Orationes selectae XIII. Editio XIX. auctior et emendatior. (Edid. Dr. F. A. Eckstein.) 8. 1849. 15 Sgr.

—— Orationes omnes, ex recensione J. A. Ernesti. 3 Tom. Editio II. 8. 1815. 2 Thlr.

Ciceronis, M. T., de Oratore libri III, ex recensione J. A. Ernesti. Edit. nov. 8. 1823. 5 Sgr.

—— academicae Quaestiones et de Fato libri singularis, ex recensione J. A. Ernesti. 8. 1783. $2^1/_2$ Sgr.

—— de Re publica quae supersunt et sex orationum partes, cum antiquo interprete ad Tullianas septem orat., quibus acced. Scholia minora vetera, Codd. CXLIX descriptio Palimpsestorumque specimina. Ad Edd. italas cum integris Ang. Maji annotat., dissertat., indicibusque recusa. Acced. III tabulae aeneae. 8. 1824. 1 Thlr. 5 Sgr.

—— Rhetoricorum, seu de inventione rhetorica libri duo, ex recensione J. A. Ernesti. 8. 1783. $2^1/_2$ Sgr.

Cornelii Nepotis Vitae excellentium imperatorum. Edit. nova (recogn. Fr. A. Eckstein). 8. 1841. $2^1/_2$ Sgr.

—— —— Mit andeutenden und erklärenden Anmerkungen für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Ludw. Breitenbach. gr. 8. 1846. 20 Sgr.

Curtii Rufi, Q., historia Alexandri magni. Edit. nova. 8. 1826. $3^3/_4$ Sgr.

Daniel, Dr. H. A., Hülfsbuch für den Gottesdienst der Gymnasien, nebst einer einleitenden Abhandlung. gr. 8. 1838. * 1 Thlr. 20 Sgr.

—— Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten. 3te Auflage. 8. 1850. * 15 Sgr.

—— Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. 8. 1850. geh. $7^1/_2$ Sgr.

Demosthenes ausgewählte Reden, zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Alb. Doberenz. Erstes Heft. Die drei Olynthischen Reden. Zweites Heft. Die erste und zweite Philippische Rede. 8. 1848. 1849. geh. 15 Sgr.

Diedrich, Dr. Chr., Hülfsbuch für den Religionsunterricht in den untern Gymnasialklassen, Volks- und Bürgerschulen. 2 Theile. gr. 8. 3 Thlr. 18 Sgr.

(Erster Theil: Die christliche Glaubenslehre, begrifflich entwickelt und mit geschichtlichen Beispielen veranschaulicht. Zweite verbesserte Auflage. 1847. 1 Thlr. 18 Sgr. Zweiter Theil: Die christliche Sittenlehre, begrifflich entwickelt und mit geschichtlichen Beispielen veranschaulicht. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. 1849.) 2 Thlr.

—— Hülfsbuch für den Religionsunterricht auf der obersten Stufe der Gymnasien. 1r Band, erste Abtheilung. (Der christlichen Glaubenslehre erste Hälfte.) Nebst einer einleitenden Abhandlung über die Anforderungen der Gegenwart an den Religionsunterricht in der obersten Gymnasialklasse. gr. 8. 1844. 1 Thlr. 15 Sgr.

Auch unter dem Titel:

—— Das Christenthum auf biblisch-kirchlichem Standpunkte, dargestellt für wissenschaftlich gebildete Leser. 1r Band, erste Hälfte. Der christlichen Glaubenslehre erste Hälfte.

Dieter, H. E., Merkbüchlein, nach Eiselen's Turntafeln bearbeitet. Zunächst für die Turner in den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. 16. broch. 1847. * 10 Sgr.

Dietsch, Rud., Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, zunächst beim Gebrauch der Schulzeschen Grammatik. 1ster und 2ter Cursus. gr. 8. 1839 und 1841. 1 Thlr. 15 Sgr.
(Erster Cursus. 25 Sgr. Zweiter Cursus, auch unter dem Titel: Erzählungen aus der alten Geschichte. Uebungsaufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, mit besonderer Berücksichtigung des Cornelius Nepos. 1ster Theil. 20 Sgt.)

Echtermeyer, Th., Auswahl deutscher Gedichte für gelehrte Schulen. 6te verbesserte und vermehrte Auflage. Herausgegeben von R. H. Hiecke. 8. 1849. sauber cart. 1 Thlr. 10 Sgr.

—— Dasselbe elegant gebunden in gepreßte Leinwand, Rücken mit Titel-Verzierung in Golddruck (Berliner Einband.) 1 Thlr 25 Sgr.

Euklid's Elemente, funfzehn Bücher, aus dem Griechischen übersetzt von F. Lorenz. Aufs Neue herausgegeben nebst einem Anhange von M. C. Dippe. Mit 10 Kupfert. 6te verb. Ausg. gr. 8. 1840. 1 Thlr. 10 Sgr.

—— —— acht Bücher: die sechs ersten, nebst dem eilften und zwölften; aus dem Griechischen von J. F. Lorenz, nach der 6ten Ausg. sämmtlicher 15 Bücher der Elemente. Mit 9 Kupfert. gr. 8. 1839. 20 Sgr.
Auch unter dem Titel:

—— Geometrie u. s. w.

Fenelon. Les avantures de Télémaque, fils d'Ulysse, nouv. édition avec un abrégé de la vie de l'auteur. 8. 1826. 20 Sgr.
(In Parthien zu 12 Exemplaren à 15 Sgr.)

Flori, Lucii Annaei, rerum romanar. lib. IV, accessit Lucii Ampelii liber memor. Edit. IIda. 12. 1776. 2½ Sgr.

Florian. Numa Pompilius et Guillaume Tell. Nouv. Edit. 8. 1818. 17½ Sgr.
(In Parthien zu 12 Exemplaren à 10 Sgr.)

Grammatica graeca, verbesserte und erleichterte, 33ste Auflage. 8. 1821. 7½ Sgr.

Günther, F. J., Lehrgang des Unterrichts im deutschen Styl für Lehrer an mittleren und höheren Bildungsanstalten der weiblichen Jugend. gr. 8. 1838. 1 Thlr. 15 Sgr.

—— Handbuch für den deutschen Unterricht auf Gymnasien. gr. 8. 1845. 1 Thlr. 20 Sgr.
Hieraus besonders abgedruckt:

—— die Poetik. (Nach Hegel's Aesthetik.) Für Gymnasien. gr. 8. 1845. broch. 10 Sgr.

Hartung, J. A., griechische Schulgrammatik. gr. 8. 1840. 1 Thlr. 7½ Sgr.

Heinrich, C., (Schullehrer) Gebete für christliche Volksschulen nebst einem Anhange. Mit einem Vorworte vom Consistorialrath Prof. Dr. Tholuck. 8. 1838. 11 1/4 Sgr.

—— Schulgesangbuch zum Gebrauch beim Anfange und Schlusse des Unterrichts in christlichen Volksschulen. 8. 1844. broch. 2 1/2 Sgr.

Heinzelmann, J. C. F., griechisches Lesebuch für die untern Classen. 4te Auflage. 8. 1816. 10 Sgr.

Herodiani historiarum libri VIII, graece, Textu recognito in usum scholarum cum argumentis, animadversionibus indicibusque edidit G. Lange. 8. 1824. 15 Sgr.

Hesiodi quae extant Opera et Fragmenta. In usum scholar. et academ. diligentissime expressa. 8. 1827. 2 1/2 Sgr.

Hoffmann, J. W., Sitten-Büchlein. 12te Auflage. 12. 1824. 1 1/4 Sgr.

—— J. G., Unterricht von natürlichen Dingen oder Geschöpfen und Werken Gottes, zum Lobe des großen Schöpfers und zum Dienst der Unstudirten, sonderlich aber der kleinern Schuljugend aufgesetzt. Verbessert und umgearbeitet von J. C. W. Nicolai. 25ste aufs Neue durchgesehene Auflage. 8. 1848. 7 1/2 Sgr.

Homeri Odyssea. Edit. nova in usum scholarum librorum summariis aucta. Accedit Batrachomyomachia. 8 maj. 1826. 12 1/2 Sgr.

—— Ilias. Edit. nova in usum scholarum librorum summariis aucta. Accedunt Hymni Homeridarum et Epigrammata. 8 maj. 1824. 20 Sgr.

Horatii Fl., Q., Opera omnia poëtica. Edit. nova. 8. 1824. 2 1/2 Sgr.

—— de arte poëtica liber, in usum scholarum seorsim editus, access. alia quaed. carm. Horatii et clar. locor. difficil. interpretat. adiuvans. 12. maj. 1776. 5 Sgr.

Junker, F. A., Handbuch der gemeinnützigsten Kenntnisse für Volksschulen. Beim Unterricht als Materialien und bei Schreibübungen als Vorschriften zu gebrauchen. 3 Theile. gr. 8. 1819—1823.

Druckpapier 2 Thlr.
Schreibpapier auf einer Seite gedruckt 3 Thlr. 2 1/2 Sgr.

Einzeln: 1ster Theil 9te verbesserte Auflage. 1819.
Druckpapier 17 1/2 Sgr.
Schreibpapier 1 Thlr.

2ter Theil 9te verbesserte Auflage. 1821.
Druckpapier 12 1/2 Sgr.
Schreibpapier 22 1/2 Sgr.

3ter Theil in 2 Abtheilungen. 7te verbesserte Aufl. 1823.
Druckpapier 1 Thlr.
Schreibpapier 1 Thlr. 10 Sgr.

Junker, F. A., biblischer Catechismus für Volksschulen. Mit gehörigen Erläuterungen und Beziehungen auf dessen Handbuch ꝛc. 23ste Auflage. 8. 1850. 2½ Sgr.

—— Exempeltafeln, das ist: 144 Tafeln mit beinahe 2000 abgesondert ausgerechneten zweckmäßigen Exempeln. Ein unentbehrliches Hülfsmittel beim Rechenunterricht in Volksschulen. 6te verbesserte Auflage. 8. 1838. 20 Sgr.

—— Dieselben Tafeln für die Preuß. Staaten. 2te verbesserte Auflage. 8. 1838. 20 Sgr.

Justini historiarum libri XLIV. In usum studiosae juventutis denuo singulari cura recogniti. Edit. IX. 8. 1825. 3¾ Sgr.

Juvenalis, Dec. Jun., et A Persii Flacci Satyrae. 8. 1821. 3¾ Sgr.

Kirchhof, F. C., Französische Sprachlehre für Schulen. 4te verb. und vermehrte Auflage. gr. 8. 1831. 15 Sgr.

—— kleine französische Sprachlehre für die untern Klassen. 2te verbesserte und vermehrte Auflage. 1828. 6¼ Sgr.

Kohlrausch, F., die Geschichten und Lehren der heiligen Schrift alten und neuen Testaments, zum Gebrauch der Schulen und des Privatunterrichts bearbeitet. 20ste Auflage. 8. 1845. * 10 Sgr.

—— Anleitung für Volksschullehrer, zum richtigen Gebrauch der Bearbeitung der Geschichten und Lehren der heiligen Schrift alten und neuen Testaments ꝛc. Mit einer Vorrede von A. H. Niemeyer. 4te verbesserte Auflage. gr. 8. 1837. 22½ Sgr.

—— Handbuch für Lehrer höherer Stände und Schulen zu den Geschichten und Lehren der heiligen Schrift alten und neuen Testaments. 2te Auflage. 8. 1818. 1 Thlr.

Lesebuch, altdeutsches, für höhere Lehr-Anstalten. Herausgegeben und mit den nöthigen Worterklärungen versehen von Dr. Aug. Henneberger. gr. 8. 1849. geh. 20 Sgr.

Inhalt: 1) Der Nibelunge Nôt im Auszuge. 2) Der arme Heinrich von Hartmann von Aue. 3) Lieder von Walther von der Vogelweide.

Lesebuch, Erstes, für Bürgerschulen. Zunächst für die untersten Klassen der deutschen Schulen in den Franckeschen Stiftungen. 2 Abtheilungen. 1ste Abth. 3te Auflage. 8. 1850. 2te Abth. 2te Aufl. 8. 1843. * 10 Sgr. (Jede Abtheilung einzeln à 5 Sgr.)

—— Zweites, für Bürgerschulen. Zunächst für die Unter- und Mittelklassen der deutschen Schulen in den Franckeschen Stiftungen. 1ste Abtheilung. 8. 1846. * 10 Sgr.

Livii Patavini, T., Historiar. libri, qui supersunt, omnes. Ed. nova emend. III Tomi. 8. 1825 et 1826. 25 Sgr. (Einzeln: Jeder Band 17½ Sgr. Vol. II. fehlt jetzt.)

Lucian's Traum, Anacharsis, Demonax, Timon, Doppelte Anklage und Wahre Geschichte. Für den Schulgebrauch mit Einleitungen und erklärenden Anmerkungen versehen von Dr. F. G. Schöne. Mit 1 Kupfertafel. gr. 8. 1838. 1 Thlr.

Luciani Opusculor. aliquod selectio, in usum scholarum curavit G. Lange. 8. 1824. 12½ Sgr.

Masius, H., deutsches Lesebuch für höhere Unterrichtsanstalten. 2 Bände. gr. 8. 1846.
1r Band für untere Klassen * 1 Thlr.
2r Band für obere Klassen * 1 Thlr. 15 Sgr.

Müller, J. H. T., Lehrbuch der Mathematik für Gymnasien und Realschulen, nebst vielen Uebungsaufgaben und Excursen. 1ster Theil, die gesammte Arithmetik enthaltend. gr. 8. 1837. * 1 Thlr. 20 Sgr.

—— Dasselbe. 2ter Theil, 1ste Abtheilung.
Auch unter dem Titel:

—— Lehrbuch der Geometrie u. s. w. 1ste Abtheilung, die Grundeigenschaften der unbegrenzten geometrischen Grössen im Raume und die gesammte Planimetrie enthaltend. Mit 10 Kupfertafeln und als besondere Beilage in Lexicon-Format die zum gesammten Unterrichte erforderlichen vierstelligen Hülfstafeln. gr. 8. 1844. * 1 Thlr. 7½ Sgr.

—— vierstellige Logarithmen der Zahlen und Winkelfunctionen, nebst den Gaussischen und andern Hülfstafeln zur Auflösung der numerischen Gleichungen und zur Anwendung der Methode der kleinsten Quadrate. Lexicon-Form. 1844. * 10 Sgr.

—— Geometrische Ausläufer. Eine Sammlung grösstentheils neuer zusammenhängender Uebungsaufgaben für angehende Mathematiker. Erstes Heft, enth. 9 Abhandlungen mit 13 Figuren auf 1 lithogr. Tafel. gr. 8. 1846. 25 Sgr.

Nicolai, J. C. W., Unterweisung in gemeinnützigen Kenntnissen der Naturkunde zum ersten Unterricht der Jugend. 17te Auflage. 8. 1848. 7½ Sgr.
(Siehe auch: J. G. Hoffmann Unterricht ꝛc.)

Niemeyer, A. H., Lehrbuch für die oberen Religionsclassen in Gelehrtenschulen. 18te verbesserte Auflage. gr. 8. 1843. 20 Sgr.

—— Anmerkungen zu dem Lehrbuch für die oberen Religionsclassen in Gelehrtenschulen. Nebst einer Abhandlung über die Methodik des Unterrichts. Zum Gebrauch für Lehrer neu herausgeg. von Dr. H. A. Niemeyer. 5te verbesserte Ausg. 1ster Theil. gr. 8. 1836. 2 Thlr. 20 Sgr.

—— Gesangbuch für höhere Schulen und Erziehungsanstalten. 12te (von Dr. H. A. Daniel) umgearb. Aufl. 8. 1837. 12½ Sgr.
(Ein Hülfsbuch für Lehrer hierzu siehe „Daniel.")

Niemeyer, A. H., Uebungen der Andacht und des Nachdenkens für Jünglinge auf Schulen, am Morgen und Abend, an Communiontagen und bei andern feierlichen Gelegenheiten. 7te Auflage. 8. 1830. 5 Sgr.

Ovidii, Nasonis Publ., Metamorphoseon libri XV. Edit. XVII. ad vulg. lectionem proxime revocata. 8 1844. 10 Sgr.

—— Epistolarum ex Ponto libri IV, et eiusdem Ibis, sine notis. Ed. II. 12. 1776. $1^1/_4$ Sgr.

—— Tristium libri V. Edit. V. 8. 1824. $2^1/_2$ Sgr.

—— Fastorum libri VI. Ed. nov. 8. 1815. $2^1/_2$ Sgr.

Palaestra musarum. Materialien zur Einübung der gewöhnlicheren Metra und Erlernung der poetischen Sprache der Römer. Herausgegeben von Th. Echtermeyer und M. Seyffert. 1ster und 2ter Theil. 1ste und 2te Abtheilung. 8. 1834—1835. 1 Thlr. 25 Sgr.

Einzeln:

1ster Theil. Für untere Gymnasialklassen von M. Seyffert. 15 Sgr.

2ter Theil. 1ste und 2te Abtheilung. Für höhere Gymnasialklassen von M. Seyffert. 1 Thlr. 10 Sgr.

(Preis jeder Abtheilung einzeln: 20 Sgr. Bei Abnahme von Parthien werden besondere Vortheile bewilligt.)

—— Text zu den Materialien der Palaestra musarum.

Auch unter dem Titel:

Anthologie aus neueren lateinischen Dichtern. Herausgegeben von Th. Echtermeyer und M. Seyffert. 1ster und 2ter Theil. 1ste und 2te Abtheilung. 8. 1834—1835. 1 Thlr. 20 Sgr.

Einzeln:

1ster Theil. Für untere Gymnasialklassen von M. Seyffert. 20 Sgr.

2ter Theil. 1ste und 2te Abtheilung. Für höhere Gymnasialklassen von M. Seyffert. 1 Thlr.

(Preis jeder Abtheilung einzeln 15 Sgr.)

Peter, C., Zeittafeln der griechischen Geschichte, als Grundlage des Vortrags in höhern Gymnasialklassen mit beständiger Beziehung auf die Quellen. gr. 4. 1835. $22^1/_2$ Sgr.

—— Zeittafeln der römischen Geschichte, zum Handgebrauch und als Grundlage des Vortrags in höhern Gymnasialklassen mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen. gr. 4. 1841. 1 Thlr. $22^1/_2$ Sgr.

—— Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch als Beitrag für die Neugestaltung des deutschen Gymnasialwesens. gr. 8. 1849. geh. 1 Thlr. $7^1/_2$ Sgr.

Aus diesem besonders abgedruckt:

—— Geschichtstabellen zum Gebrauch beim Elementarunterricht in der Geschichte. 8. 1849. geh. 4 Sgr.

Phaedri, Aug. Lib., Fabularum Aesopiarum libri V, sine notis. Edit. nova. 8. 1829. 1¹/₄ Sgr.

Pindari Carmina quae supersunt graece. 8. 1827. 7¹/₂ Sgr.

Planti, M. A., Comoediae quatuor. (Aulularia, Captivi, Curculio, et Trinumus.) In usum scholarum separatim typis exscript. Edit. II. 8. 1820. 5 Sgr.

—— Bacchides. Ad codicum Palatinorum fidem cum numerorum notatione edidit Fr. Ritschelius. 8 maj. 1835. 10 Sgr.

Plinii, C. Caecilii Secundi Epistolae et Panegyricus, sine notis. Edit. V. 12. 1822. 5 Sgr.

Plutarchi Vitae parallelae, Themistoclis et Camilli, Alexandri et caesaris, in usum juventutis. indice copioso illustratae a L. A. Baumanno. Edit. II. 12. 1779. 5 Sgr.

Roux, Franc., nouveau Dictionnaire françois-allemand et allemand-françois, conten. tous les mots usités des deux langues, les proverbes, gallicismes et germanismes. 11me Edition revue; corrigée et augmentée. gr. 8. 1809. 3 Thlr.

(In Parthien von 12 Exemplaren à 2 Thlr.)

Schirlitz, K. A., Lateinisches Lesebuch. Zunächst für die untern Classen. 1ster Cursus. 4te berichtigte und mit Verweisungen auf Zumpt's und Schulz's Grammatiken vermehrte Ausgabe. 8. 1850. 12¹/₂ Sgr.

—— Lateinisches Lesebuch. 2ter Cursus. Zur öffentlichen und Privatlectüre für mittlere und obere Classen in Gelehrtenschulen. 8. 1834. 1 Thlr.

Auch unter dem Titel:

—— Historia Romana ad pugnam usque Actiacam praemissa Italiae antiquae descriptione. Ex scriptoribus veteribus contexta et in usum scholarum adornata.

Schmidt, A. F. A., deutsches Lesebuch für Gymnasien, Real- und höhere Bürger-Schulen. 1ster und 2ter Cursus. gr. 8. 1842. 1 Thlr. 10 Sgr.

(Erster Cursus. Für die unteren Classen. 17¹/₂ Sgr. Zweiter Cursus. Für die mittleren Classen. 22¹/₂ Sgr.)

—— Herm., und Wilh. Wensch, Elementarbuch der griechischen Sprache. 2 Abtheilungen. 3te verbesserte und vermehrte Auflage. 8. 1850. 27¹/₂ Sgr.

(Erste Abtheilung. Beispiele zum Uebersetzen aus dem Griechischen in's Deutsche. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. 20 Sgr. Zweite Abtheilung. Beispiele zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Griechische. Dritte Auflage. 7¹/₂ Sgr.)

Schulbuch, neues französisches, für Anfänger und untere Schulklassen. Nebst einem vollständigen französisch-deutschen Wortregister. 11te verbesserte Auflage. 8. 1836. 12¹/₂ Sgr.

Schulgesangbuch, allgemeines, der Franckeschen Stiftungen. (Herausgegeben von Dr. H. A. Daniel.) 8. 1846. * 7 1/2 Sgr.

Schulz, O., Schulgrammatik der lateinischen Sprache. 13te verbesserte Auflage. 8. 1846. 12 1/2 Sgr.

—— ausführliche lateinische Grammatik für die oberen Klassen gelehrter Schulen. 2te verbesserte Auflage. gr. 8. 1834. * 1 Thlr. 10 Sgr. (Fehlt jetzt.)

—— Anthologia latina, sive poëtar. latinor. eclogae. In usum scholarum. Editionem alteram curavit Dr. J. Richter. 8. 1845. 15 Sgr.

Siefert, G. G. P., nouveau Choix des Morceaux les plus intéressans de la littérature françoise, tirés de meilleurs poëtes et de meilleurs prosateurs, avec des abrégés historiques et littéraires sur les auteurs qui se sont distingués dans les differents genres. Ière partie, sur la poësie. IIde partie, sur la prose. 3e édit. revue, corrigée et augmentée. 8 1822—1823. 2 Thlr. 20 Sgr.

Auch unter dem Titel:

Neue Auswahl vorzüglicher Stücke aus den besten französischen Schriftstellern für die oberen Classen, mit kurzen historisch-literarischen Nachrichten über die Verfasser. 1ster oder poetischer Theil, 2ter oder prosaischer Theil. 3te verbesserte und vermehrte Auflage.

(Einzeln: Jeder Theil 1 Thlr. 10 Sgr.)

Sophoclis Tragoediae. In usum scholarum ad optimorum librorum fidem diligentissime expressae. Accessit varietas lectionis copiosissima. 2 Partes. Edit. III. 8. 1822.

P. I. Textum continens 15 Sgr.

P. II. Varietatem lectionis continens; etiam sub titulo: Sylloge variarum in Sophoclis tragoediis lectionum 15 Sgr.

Splittegarb, C. F., ABC- oder erstes Schulbuch. Mit Holzschnitten. Neue Auflage. 8. 1831. 5 Sgr.

—— deutsche Sprachlehre für Anfänger, mit Aufgaben. 12te verbesserte Auflage. 8. 1840. 7 1/2 Sgr.

—— Französisches Lesebuch für Anfänger. Nebst einer kurzgefaßten Grammatik und einem französisch-deutschen Wörterbuche. 12te verbesserte Auflage. 8. 1841. 12 1/2 Sgr.

—— Anleitung zum Rechnen. 2 Theile. 8. 12 1/2 Sgr.

(Einzeln: 1ster Theil. 10te Auflage. 1837. 2ter Theil. 9te Auflage. 1837. à 6 1/4 Sgr.)

—— dasselbe für die Preuß. Staaten in Silbergroschen. 2 Theile. 1r Thl. 3te verb. Aufl. 1850. 2ter Thl. 2te verbesserte Auflage. 8. 1834. 12 1/2 Sgr.

(Einzeln: Jeder Theil 6 1/4 Sgr.)

—— Handbuch für Lehrer beim Unterricht im Rechnen. 2 Theile. 8. 7 1/2 Sgr.

(Einzeln: 1ster Theil. 7te Auflage. 1823. 2ter Theil. 5te Auflage. 1822. à 3 3/4 Sgr.)

Splittegarb, C. F., dasselbe für die Preuß. Staaten in Silbergroschen. 2 Theile. 8. 1830. 7 1/2 Sgr.
(Einzeln: Jeder Theil 3 3/4 Sgr.)

Suetonii Tranquilli, C., Opera, in usum scholarum ad optimas editiones accuratissime expressa. 8. 1811. 3 3/4 Sgr.

Taciti, C. Corn., Opera, in usum scholarum ad optimas editiones diligenter expressa. 2 Tomi. Edit. nova. 22 1/2 Sgr.
(Einzeln: Tom. I. 1828. Annales. 15 Sgr. Tom II. 1822. Historiarum Lib. V. Accedit de moribus Germanorum libellus, J. Agricolae vita, de oratoribus dialogus. 17 1/2 Sgr.)

—— Opera. Emendavit et commentariis instruxit L. Doederlein. 2 Tom.
(Vid. Bibliotheca Scriptor. Latinor.)

Terentii, Publii, Comoediae VI. Edit. nova. 8. 1821. 5 Sgr.

Testamentum novum graece. Recognovit atque insignioris lectionum varietatis et argumentorum notationes subiunxit G. C. Knapp. 2 Tomi. Editio V. 8. 1840. * 1 Thlr.
(Exemplare auf Schreibpapier à * 1 Thlr. 10 Sgr., auf ff. Maschinen-Velin-Schreibpapier in Quart-Format mit breitem Rande à * 3 Thlr. 15 Sgr.)

Theocriti, Bionis et Moschi, quae supersunt, graece. In usum scholarum. 8. 1827. 3 3/4 Sgr.

Velleji Paterculi, C., Historiae romanae ad M. Vinicium Cos. libri duo quantum exstant. Accessit specimen chronologiae Velleianae. 12. 1779. 5 Sgr.

Virgilii Maronis, P., Opera. Edit. X. 8. 1828. 5 Sgr.

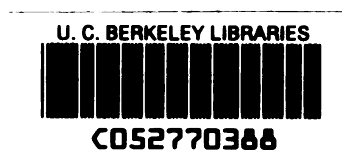
Wittenbachii, D., Praecepta philosophiae logicae. Edit. nova scholar. usibus accommodata, recognov. J. G. E. Maas. 8. 1820. 20 Sgr.

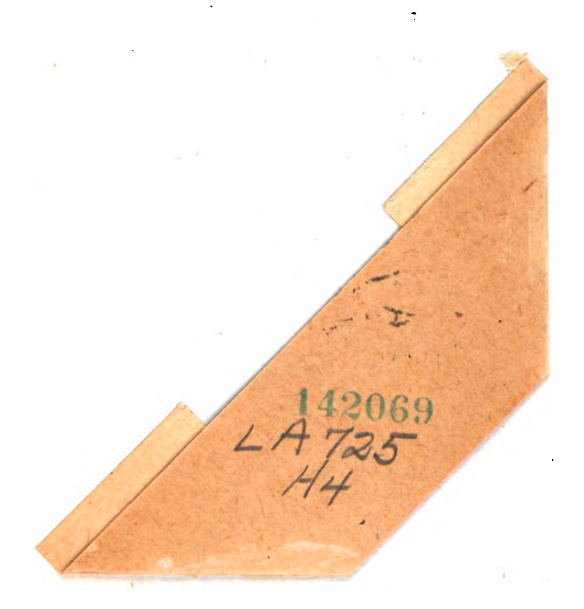
Xenophontis Anabasis, sive de Cyri expeditione commentarii. Editio IVa emendatior. Accedunt indices et tabula geographica. 8. 1834. 1 Thlr.

—— Cyropaedia, sive Cyrus, boni ducis regisque atque hominis exemplum. In usum scholarum recognovit, animadversionibus et indice instruxit G. Lange. 8. 1822. 1 Thlr.

—— Memorabilium Socratis dictorum libri IV. Cum indice verborum et phrasium. Edit. nova auct. et emendat. in usum scholar. diligentissime expressa. 8. 1825. 6 1/4 Sgr.




U. C. BERKELEY LIBRARIES
C052770388


142069
LA725
H4

